

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE PLAISIR DE CRÉER :
ÉLABORER DES STRATÉGIES POUR ENGAGER UN DIALOGUE
PHILOSOPHIQUE INTERACTIF SUR LA NOTION DE PLAISIR DANS
LA CRÉATION ARTISTIQUE CHEZ LES ÉTUDIANTS
EN ARTS PLASTIQUES AU COLLÉGIAL

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR
ELOY MARTINEZ

DÉCEMBRE 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement n°8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

A la princesita

REMERCIEMENTS

C'est avec plaisir que je voudrais remercier Moniques Richard, ma directrice, d'avoir été un guide si généreux. Merci aussi à Pierre Gosselin qui m'a permis de pousser ma réflexion sur mon processus de création et qui a inspiré le sujet de ce mémoire. À Julie Lebrun pour son soutien, sa patience, ses soins et sa grande aide. À Yvan Lafontaine pour la contagion de ses expériences si riches de plaisir dans la création. À Marie-Pierre pour tous les moments partagés sur notre angoisse de la rédaction. À Mélikah, Caro, François, Sonia pour tous les mots d'encouragement. À André, Denise, Elise, John, Mathieu, Geneviève pour les beaux moments au chalet et en famille qui me permettaient de me ressourcer. Merci bien sur à tous les participants. Vos opinions étaient intelligentes et inspirantes.

También quiero agradecer a mi mama que seguramente esta muy orgullosa de mi, a mi abuela de quien herede lo necio y por lo tanto la perseverancia, a mi papa que me inculco el pensamiento analítico y la pasión, a todos mis hermanos y hermanas que nunca dejaron de animarme, a mi hermano Alberto que me transmitió el amor por el arte y sobre todo a disfrutarlo con mucho placer, a Alejandro por todas sus enseñanzas, a la minina que siempre confió en que yo era capaz de realizar esta maestría y que siempre me apoyo con mucha entrega, pasión y amor, a Karla que siempre me estuvo dando lata todo el tiempo pero que me ayudo a distraerme y estresarme menos haciéndome pensar en otras cosas, a Lisi, Abraham, Alejandra, Freddy y Carlos, por su amistad, apoyo incondicional y consejos técnicos, al FCBarcelona que me dio momentos de pura pasión y de angustia pero que me ayudaban a desconectarme de la realidad. Finalmente quiero agradecer al nuevo miembro de la familia, a mi hermosa entenaducha Natalia que me regenera con su luz.

TABLE DE MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	vi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
GOÛTER LE PLAISIR.....	6
1.1 Définition générale du plaisir.....	6
1.1.1 Approche sémantique.....	7
1.1.2 Approche philosophique ou épicurisme.....	9
1.1.3 Approche psychanalytique ou principe du plaisir.....	11
1.1.4 Approche sociologique.....	13
1.2 Plaisir et motivation.....	15
1.3 Plaisir et apprentissage.....	17
1.4 Plaisir et création artistique.....	18
CHAPITRE II	
LE PLAISIR CONSCIENT.....	20
2.1 Qu'est-ce que la conscience ?.....	20
2.1.1 Quelques définitions.....	20
2.1.2 Conscience-réflexion.....	22
2.1.3 Les quatre niveaux de conscience.....	23
2.2 Les causes de la conscience.....	25
2.3 Les fonctions de la conscience.....	26
2.4 La prise de conscience.....	27
2.5 Conscience en éducation.....	28
2.5.1 Métacognition et apprentissage.....	28
2.5.2 Conscience et recherche de sens.....	32

CHAPITRE III	
LE PLAISIR DE CRÉER.....	33
3.1 Les entrevues : processus et méthodologie.....	33
3.1.1 Sélection des participants.....	33
3.1.2 Élaboration des questionnaires.....	36
3.1.3 Réalisation des entrevues.....	37
3.2 Élaboration des vidéos	39
3.2.1 Choix visuels et esthétiques.....	39
3.2.2 Le travail au montage.....	40
3.3 Analyse de la vidéo destinée aux étudiants.....	42
3.3.1 Approche pédagogique utilisée : le dialogue philosophique interactif comme catalyseur de prise de conscience.....	42
3.3.2 Analyse des entrevues par sections.....	43
3.4 Pistes pour l'exploitation de la vidéo en classe.....	47
CONCLUSION.....	50
APPENDICE A	
TABLE OF THE SPRING OF ACTION DE BENTHAM.....	55
APPENDICE B	
QUESTIONNAIRES.....	56
APPENDICE C	
DVD-VIDÉO: OUTIL PÉDAGOGIQUE ET ENTREVUES INTÉGRALES	57
APPENDICE D	
BIOGRAPHIES DES PARTICIPANTS.....	58
BIBLIOGRAPHIE.....	67

RÉSUMÉ

L'outil pédagogique développé dans le cadre de cette recherche appliquée se veut une stratégie pour favoriser l'engagement des étudiants en arts visuels au collégial et ainsi contrer le décrochage scolaire. Il prend la forme d'une vidéo présentant les entretiens de neuf participants issus des milieux artistiques, de l'enseignement et du milieu étudiant (cégep). La vidéo s'inspire des principes du dialogue philosophique pour diriger et approfondir la réflexion sur la notion de plaisir dans la création artistique.

Le premier chapitre de ce mémoire explore le concept à la base de cette recherche : le plaisir. Différentes définitions et approches du plaisir sont présentées ainsi que l'apport du plaisir à l'enseignement des arts plastiques sur le plan de la motivation, de l'apprentissage et de la création artistique.

Le concept de conscience s'articule ensuite à celui du plaisir. Le second chapitre présente donc les différents niveaux de la conscience, ses causes et fonctions et met l'accent sur l'application pédagogique en lien avec la prise de conscience et la métacognition.

Ce texte accompagnateur se termine par la présentation de l'outil pédagogique (vidéo destinée aux étudiants). La sélection des participants s'est effectuée par un échantillonnage de type « boule de neige ». Les questionnaires ouverts et les entrevues semi-dirigées ont permis de recueillir les opinions des participants qui ont été analysées en les comparant aux concepts de plaisir et de conscience. Enfin, une présentation des pistes d'exploitation de l'outil pédagogique clôt le dernier chapitre.

Cette analyse permet de constater l'utilisation d'une grande variété dans les définitions du plaisir chez les participants. Le plaisir est aussi associé à une source de motivation dans la création artistique, à l'amélioration de la qualité du travail et à la réalisation de soi.

En favorisant la prise de conscience du plaisir dans la création artistique, cet outil pédagogique offre une arme supplémentaire dans la lutte au décrochage scolaire.

PLAISIR - CRÉATION ARTISTIQUE - DIALOGUE PHILOSOPHIQUE – COLLÉGIAL
PRISE DE CONSCIENCE - MOTIVATION – OUTIL PÉDAGOGIQUE – DVD-VIDÉO

INTRODUCTION

Dans cette étude, je propose une stratégie pour initier la prise de conscience du plaisir dans la création artistique par le dialogue philosophique interactif chez les étudiants¹ en arts plastiques au collégial. Cette stratégie repose sur l'utilisation d'un outil pédagogique sur support vidéo numérique que je développe dans le cadre de cette recherche appliquée. Ce document réunit neuf entrevues réalisées à l'Université du Québec à Montréal en 2009. Il s'adresse principalement aux étudiants du collégial au programme d'arts plastiques, mais aussi à leurs enseignants et à toute personne s'intéressant au plaisir dans la création artistique.

Mon intérêt pour ce sujet découle de mon expérience du plaisir dans la création. Au début de mon Diplôme d'études supérieures (DESS) en enseignement des arts visuels et médiatiques (août 2005), dans le cadre du *Séminaire de création*, nous avons à faire un exercice qui consistait à réfléchir sur le processus de création en élaborant un récit à partir de notre propre démarche de création. En réalisant cet exercice, j'ai pris conscience que le plaisir est un des fils conducteurs de ma démarche, car il traverse et stimule plusieurs phases. Depuis cette constatation, je suis davantage engagé dans mon travail d'artiste qu'auparavant. Je suis entre autres plus constant dans ma production artistique. J'explore davantage au niveau des techniques et des matériaux, ce qui m'a permis de repousser certaines limites de ma pratique. Enfin, j'estime que la qualité de mon travail s'est améliorée. C'est donc suite à cette introspection que je me suis intéressé à la notion du plaisir et à sa prise de conscience dans le dessein d'optimiser mon processus de création.

¹ L'utilisation du masculin n'est employée qu'afin d'alléger le texte.

Poursuivant ma réflexion à la maîtrise en arts visuels et médiatiques, au profil enseignement, j'ai constaté qu'on n'aborde pas facilement l'importance du plaisir dans la création artistique. J'ai émis comme première hypothèse que cette omission était due au fait que le plaisir est souvent considéré comme étant intrinsèque aux arts. Par le fait même, on est plutôt en train de l'oublier ou, du moins, de le négliger. J'ai aussi approché mes collègues de maîtrise à ce sujet et leurs réactions, un mélange de surprise, d'incrédulité et de curiosité amusée, m'ont convaincu de poursuivre mes recherches. Enfin, j'ai ressenti le besoin de partager mon expérience de prise de conscience du plaisir et c'est ainsi que l'idée de faire le lien entre la prise de conscience du plaisir et l'enseignement des arts est née.

Pour la plupart d'entre nous, les premiers contacts avec les arts plastiques, qui ont eu lieu durant l'enfance, ont été très agréables. Ces rencontres étaient souvent ludiques et le plaisir généralement présent. Mais une fois l'âge adulte atteint, le plaisir semble s'atténuer et laisser place à la performance et à la réussite.

Pour cerner la problématique, j'ai d'abord questionné informellement quelques professeurs d'arts au collégial et j'ai consulté des statistiques sur le décrochage et les taux de «diplômation» chez les étudiants au cégep. Cela m'a aidé à constater qu'on trouve un problème de manque d'engagement généralisé chez les étudiants. Selon les statistiques consultées, 38% des étudiants du cégep ne terminent pas leurs études; 74% d'entre eux n'obtiennent pas leur DEC dans le laps de temps requis (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2006), même chez ceux qui s'orientent en arts.

Dans la plupart des sociétés modernes, les jeunes adultes sont nés au sein de ce que Lowen (1985), psychothérapeute américain, appelle une « morale du fun » (p. 8), et les jeunes Québécois ne font pas exception. Selon Lowen, dans ces sociétés, la performance et la réussite sont plus valorisées que le plaisir, et cela se caractérise souvent par l'impossibilité d'éprouver du plaisir dans le quotidien et, surtout, au travail. La pression sociale mène à viser la performance, c'est-à-dire à réussir à tout prix en laissant de côté les principes moraux. On a comme exemple

toutes les compagnies pétrolières et les transnationales qui visent uniquement le rendement et la performance sans prendre en considération les enjeux sociaux, éthiques ou écologiques. Cette attitude reflète bien les valeurs qui prévalent aujourd'hui.

Selon Bernard Rivière (1996), psychologue québécois, le manque de motivation et, par conséquent, d'engagement est une des causes du décrochage au collégial. Il semble donc que plusieurs étudiants ne sont pas suffisamment motivés par la performance et la réussite comme valeurs sociales et qu'ils n'ont pas trouvé d'autres alternatives de motivation.

Ces constatations me conduisent à poser la question de recherche suivante : Comment l'enseignant peut-il apporter une réflexion sur la notion de plaisir dans la création artistique pour soutenir l'engagement des étudiants dans leurs études en arts plastiques au collégial ?

L'objectif principal de cette recherche consiste à susciter l'engagement des étudiants dans leurs études en arts visuels au collégial. Il s'agit plus spécifiquement de développer une réflexion sur la notion de plaisir dans la création artistique qui puisse susciter cet engagement. Je pars donc de la prémisse que la prise de conscience du plaisir est une solution envisageable comme source de motivation dans le parcours des étudiants.

Le projet se nourrit d'entrevues semi-dirigées (Guittet, 2008) que j'ai réalisées à partir d'un questionnaire guide auprès de professeurs en art, d'artistes professionnels et d'étudiants en arts plastiques au cégep. Toutes les entrevues ont été enregistrées et ont pris la forme d'un outil pédagogique sur support DVD-vidéo qui est présenté et analysé dans ce document (voir Annexe C). La méthodologie utilisée pour la réalisation de ce projet de recherche appliquée est basée sur le dialogue philosophique (Herriger, 2004). Je reprends cette stratégie du dialogue pour diriger la réflexion sur le plaisir dans la création artistique, à l'instar des enseignements de Socrate dans l'Antiquité. J'ai ensuite procédé à une analyse de contenu des données

qualitatives de ces entrevues afin de dégager divers aspects liés au plaisir et à sa prise de conscience dans la création artistique.

La démarche adoptée a été adaptée à la réalité de l'enseignement des arts dans les cégeps du Québec. Je m'intéresse particulièrement aux jeunes adultes du niveau collégial en début de formation professionnelle en arts plastiques. Je considère que le début de leur formation est le meilleur moment pour apprécier ou prendre conscience de cette notion de plaisir à créer. Bien que certaines écoles primaires et secondaires offrent déjà une concentration en arts plastiques, c'est souvent au niveau collégial que les étudiants font, pour la première fois, un choix consenti pour suivre des cours en arts plastiques. De plus, alors qu'au primaire et au secondaire, l'étude des arts se fait davantage dans une orientation de formation générale, au collégial l'option pour les arts se fait plutôt dans l'optique d'une formation professionnelle. Le fait de faire des arts par choix laisse penser que les étudiants du niveau collégial devraient y trouver du plaisir et qu'ils devraient, par conséquent, être plus engagés dans les arts qu'auparavant.

Le nouveau programme de formation au secondaire (2006), issu de la réforme du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, donne la priorité au modèle de l'apprentissage valorisant le développement de compétences dans un contexte socioconstructiviste où la métacognition joue un rôle capital. Les habiletés métacognitives amènent l'étudiant à mieux gérer sa démarche mentale. L'étudiant devient graduellement plus autonome, élabore ses propres stratégies, choisit celles qui sont les plus efficaces dans une situation donnée et les verbalise afin de pouvoir en discuter avec d'autres. Pour qu'il développe des habiletés métacognitives, il est important de le guider vers des prises de conscience et dans l'amélioration de sa démarche mentale.

Cette réflexion est prise en considération dans l'avis du Conseil supérieur de l'éducation qui recommande aux enseignants « d'aider les élèves à prendre conscience de leurs stratégies de pensée pour opérer un retour réflexif sur leurs processus d'apprentissage afin de mieux les maîtriser » (Lafortune, 2000, p. 5).

Dans une perspective constructiviste, cet accompagnement doit se faire dans l'action; les étudiants construisent plus adéquatement leurs habiletés métacognitives s'ils sont placés en situation de confronter leurs stratégies, de les ajuster et de les mettre à l'épreuve (*ibid.*). L'outil pédagogique développé ici s'inscrit donc totalement dans la philosophie du ministère puisqu'en structurant la réflexion des étudiants et en permettant de l'approfondir il favorise la métacognition.

Ce texte d'accompagnement est divisé en trois chapitres. Dans le premier chapitre, je décris certaines définitions du plaisir et ses différentes approches. Ces approches sont issues de la sémantique, de la philosophie, de la psychanalyse et de la sociologie. Cela me permet de faire le lien entre plaisir et motivation, plaisir et apprentissage, ainsi que plaisir et création.

Pour le deuxième chapitre, j'expose le concept de prise de conscience sur lequel se base mon intervention et qui permet d'explorer la notion de plaisir avec des étudiants. J'aborde la définition de la prise de conscience, les niveaux de conscience, ses causes, ses fonctions, de même que son application pédagogique en lien avec la métacognition.

Finalement, dans le troisième chapitre, je présente le développement de mon projet, le processus des entrevues, l'élaboration des vidéos et l'application de la méthodologie pour l'analyse de la vidéo destinée aux étudiants. Je termine en proposant des pistes pour l'exploitation de l'outil pédagogique en classe.

CHAPITRE I

GOÛTER LE PLAISIR

Dans ce premier chapitre, j'aborde la notion de plaisir. Pour débiter, je présente les définitions du plaisir selon les approches sémantique, philosophique, psychanalytique et sociologique. Pour continuer, je parle de l'importance du plaisir dans la motivation et l'apprentissage. Finalement, je fais le lien entre plaisir et création artistique.

1.1 Définition générale du plaisir

Le mot « plaisir » vient du latin « *placere* », qui signifie « plaire ». Selon le dictionnaire *Robert* (Rey, 2002), ce terme recouvre une « sensation ou émotion agréable, liée à la satisfaction d'une tendance, d'un désir, d'un besoin matériel ou mental, à l'exercice harmonieux des activités vitales » (p. 998).

Selon François Dubois (2001), professeur et chercheur français, on peut distinguer trois catégories de plaisir : le contentement, la jouissance et l'émotion (p. 3). D'une part, le plaisir peut être assimilé au bien-être, au contentement, dont le contraire est le déplaisir, la douleur. Les expressions courantes suivantes en sont des exemples : « éprouver du plaisir », « faire durer le plaisir », « je vous souhaite bien du plaisir », « où il y a de la gêne, il n'y a pas de plaisir », « faire plaisir », « voulez-vous me faire le plaisir de dîner avec moi? », « tel est notre bon plaisir ». D'autre part, le mot plaisir exprime le plaisir sexuel, la jouissance, l'orgasme, la volupté. En voici des exemples : « le désir et le plaisir », « prendre du plaisir, prendre son plaisir », « avoir du plaisir ». Enfin, le mot plaisir employé au pluriel renvoie à une émotion, un sentiment agréable. Ainsi, il peut concerner « les plaisirs

de l'alpinisme » ou de tout autre activité plaisante, ou les expressions comme « ils ont l'air heureux, c'est un vrai plaisir ».

Lorsque j'ai commencé ma recherche sur le plaisir, j'ai découvert combien sa définition est vaste et difficile à saisir car il existe plusieurs définitions selon que l'approche soit sémantique, philosophique, psychanalytique, sociologique, psychologique, anthropologique, religieuse et même, ésotérique. À cela, nous pouvons rajouter la définition et la conception personnelles de chacun, sur lesquelles je reviendrai. Pour cette recherche, je retiens les définitions de types sémantique, philosophique, psychanalytique et sociologique pour l'éclairage plus intéressant et rigoureux que ces définitions apportent au sujet du plaisir. Elles me permettent aussi de structurer plus facilement et de circonscrire les questions qui seront élaborées. Enfin, elles constituent les définitions les plus reconnues en général.

Pour moi le plaisir est un état de l'âme qui nous empreint de bonheur. Du côté des arts, je dirais que le plaisir est une sensation intellectuelle, émotionnelle et même physique très gratifiante, mais surtout stimulante qui est étroitement liée à la réalisation de soi. Grâce au plaisir que je ressens au moment de la création je continue à créer et plus je crée avec plaisir. C'est à travers la création que je me réalise et donne un sens à ma vie.

1.1.1 Approche sémantique

Pour mieux comprendre la notion de plaisir et faciliter sa perception, je présente sa définition selon l'approche sémantique. L'utilisation de synonymes de plaisir permet des nuances qui deviennent des pistes pour reconnaître le dit plaisir. Car le mot plaisir n'est pas toujours nommé au moment de parler de création et surtout pas de travail ou de processus de création.

Le plaisir a une si grande diversité sémantique que le philosophe britannique du XVIII^e siècle, Jeremy Bentham, philosophe britannique, en est venu à forger le concept de *fruitfulness* pour désigner la capacité d'un plaisir à en engendrer d'autres. La *fruitfulness* est alors la jouissance entendue dans le sens technique d'une propriété structurale de l'affectivité. Cela met en évidence la possibilité propre à la langue anglaise de conférer aux entités réelles un degré de réflexivité supplémentaire en les dotant du suffixe *-ness* (Cassini, 2004). « Une entité est dite réelle lorsque, à l'occasion ou dans le discours, on entend lui attribuer l'existence, tandis qu'est entité fictive celle à laquelle on ne confère pas une existence véritable » (p. 956). Ainsi pour Bentham, le plaisir et la douleur sont des entités réelles en tant que sensations qui ne sont précédées par aucune autre. La douleur prime cependant sur le plaisir en ce qu'elle est ordinairement ressentie plus fortement que lui. Il s'ensuit que le plaisir possède un caractère plus réflexif que la douleur et que, par exemple, la *lust* (désir), qu'on tient pour une entité réelle, peut se dédoubler en *lustfulness*, *luxury* en *luxuriousness*, etc. (*ibid.*).

De ce fait, la disposition qu'a la langue anglaise à créer des substantifs à partir des verbes est aussi la voie qui mène au calcul des plaisirs. Substantiver les verbes, c'est se donner, en effet, la possibilité de les classer, comme le fait Bentham, lorsque dans sa *Table of the Spring of Action* (Appendice A), publiée en 1817, il énumère 54 synonymes du terme *pleasure*, traduits par Barbara Cassin (2004), dont un certain nombre de néologismes. On y retrouve par exemple :

1. *Gratification* (récompense)
2. *Enjoyment* (jouissance)
3. *Joy* (joie)
4. *Gaiety* (gaieté)
5. *Content* (contentement)
6. *Satisfaction* (satisfaction)
7. *Gladfulness* (le fait d'être comblé)
8. *Happiness* (bonheur)
9. *Felicity* (félicité)

10. *Well-being* (bien-être)
11. *Success* (succès)
12. *Entertainment* (divertissement)
13. *Play* (jeu)
14. *Peace* (paix)
15. *Relief* (soulagement)

Par une nomenclature de ce genre, Bentham n'entend nullement classer les plaisirs de manière à les hiérarchiser d'après le degré de vérité ou de valeur qu'on attribuerait à tel ou tel d'entre eux. À ses yeux, il est difficile de soutenir que certains plaisirs seraient plus vrais que d'autres. Le plaisir et la douleur ne sont que des grandes lignes qui orientent nos comportements, au sein de notre action, et qui jouent le rôle de forces de motivation. Ils peuvent être des guides pour nous aider à bâtir un monde, celui des objets physiques ou celui des relations entre les hommes. Ils sont donc au fondement de l'ensemble des *springs of action*. Ainsi, le caractère fictif ou réflexif des plaisirs ne nous empêche pas de les considérer comme n'étant ni bons, ni mauvais, ni vrais, ni faux. L'utilisation répétée et ordinaire nous conduit à consigner les ressorts de l'action (*springs of action*) dans une mise en forme logique et quantitative, à les soumettre à un calcul. Ainsi, dès qu'on les traite comme des noms, les divers plaisirs constitués en entités peuvent avoir une qualité, une intensité, une durée, une probabilité, un éloignement ou une proximité (Cassin, 2004).

1.1.2 Approche philosophique ou épicurisme

En grec, le mot plaisir se dit « *hedone* ». Nous en avons tiré, dans la langue française, le mot hédonisme. L'hédonisme est la philosophie morale qui fait du plaisir le principe ou le but de la vie. Le philosophe grec Épicure (de 341 à 270 av. J.-C.) qui fonda l'une des plus importantes écoles philosophiques de l'Antiquité, disait que la finalité de cette philosophie était de réussir à avoir dans la vie un

plaisir équilibré dans toutes ses formes, pas seulement physique, mais aussi intellectuel et émotionnel (Dubois, 2001).

Épicure élaborait une théorie de la connaissance fondée sur une fidélité à nos sensations à propos desquelles il proposa l'hypothèse suivante : « nous sommes dans l'impossibilité de démontrer qu'elles sont erronées », car « elles procèdent par mode de contact et prouvent ainsi leur capacité à nous faire connaître la réalité telle qu'elle est » (cité par Dubois, 2001). Il énonça comme autres critères de vérité : « les affections, c'est-à-dire le plaisir et la douleur », et les « prolepses ou anticipations » (*ibid.*).

Pour répondre au langage courant où l'épicurien est celui qui ne songe qu'au plaisir, n'étant qu'un sensuel et un jouisseur, Épicure le défendit dans la *Lettre à Ménécée* :

Quand nous disons que le plaisir est le but de la vie, nous ne parlons pas des plaisirs de l'homme déréglé, ni de ceux qui consistent dans les jouissances matérielles, ainsi que l'écrivent des gens qui ignorent notre doctrine, ou qui la combattent et la prennent dans un mauvais sens. Le plaisir dont nous parlons est celui qui consiste, pour le corps, à ne pas souffrir et, pour l'âme, à être sans trouble » (cité par Dubois, 2001). Épicure conclura cette introduction en déclarant que « le plaisir est le commencement et la fin de la vie heureuse. (Dubois, 2001)

Souvent, cette doctrine est interprétée improprement comme une philosophie de « jouisseur » cherchant juste le plaisir avec excès. En fait, il s'agit d'une philosophie d'équilibre basée sur l'idée que toute action engendre à la fois des effets plaisants (positifs) et des effets causant la souffrance (négatifs). Il s'agit donc pour l'épicurien d'agir modérément en recherchant les actions qui encouragent l'absence de douleur. De cette démarche devrait émaner « l'ataraxie », terme qui désigne la tranquillité de l'âme comme résultat de la modération et de l'harmonie de l'existence. Elle tire son origine d'un état de profonde quiétude, découlant de l'absence de tout trouble ou douleur. La pleine conscience de cette ataraxie, selon l'épicurisme, procure le plaisir suprême et la

clef du bonheur (Dubois, 2001). Épicure défend un mélange de joie mesurée, de tranquillité et d'autosuffisance. « Le plaisir est le bien, et les vertus servent d'instruments. La vie selon le plaisir est cependant une vie de prudence, de bien et de justice » (*ibid.*).

1.1.3 Approche psychanalytique ou principe du plaisir

La psychologie classique, qui a étudié la douleur, n'a pas abordé l'étude du plaisir (difficile à réaliser en laboratoire) avec la même ampleur. Mais les premières recherches ont contribué à détruire le parallélisme de rigueur avec la douleur. Le physiologiste allemand Von Frey avait, par exemple, découvert, en 1892, qu'il existait, dans l'infrastructure du toucher, des récepteurs spécifiques de la douleur, des « points de douleur », distincts des points de sensibilité à la pression et à la chaleur, et qui possédaient leurs voies propres de conduction vers le cerveau par la substance blanche de la moelle épinière (Larousse, 2008).

Les recherches pour trouver des « points de plaisir » correspondants ont, par contre, complètement échoué. Il est vrai que des expériences très récentes ont prouvé qu'il existait chez les animaux (et vraisemblablement aussi chez l'homme) des zones cérébrales dont l'excitation provoque des réactions de plaisir (Dubois, 2001). Mais ce sont là des régions centrales du système nerveux et les excitations ont lieu dans des conditions très artificielles (*ibid.*).

Le plaisir est en effet une réalité physiologiquement et psychologiquement plus complexe que la douleur. Son étude ne peut être entreprise qu'en le situant par rapport aux besoins fondamentaux de la vie organique, sociale et culturelle (*ibid.*).

Freud a établi le plaisir comme étant le principe prédominant au sein des processus psychiques humains (Birnbaum, 1981). Le plaisir serait la réduction

« d'une tension désagréable ou pénible [...], la substitution d'un état agréable à un état pénible » (p. 7). Freud a été amené à faire de la recherche du plaisir sous toutes ses formes, qu'il désigne sous le nom de principe de plaisir, l'un des deux principes fondamentaux qui régissent la vie humaine. Le principe de plaisir exige la satisfaction, par les voies les plus courtes, de toutes les pulsions conscientes ou inconscientes du psychisme humain. Mais il se heurte très tôt à un principe antagoniste, le principe de réalité, qui impose la renonciation au plaisir à cause des conséquences fâcheuses qui en résulteraient pour l'individu, du fait des interdits socioculturels. « Sous l'influence des pulsions d'autoconservation du moi, le principe de plaisir est relayé par le principe de réalité : celui-ci ne renonce pas à l'intention de gagner finalement du plaisir mais il exige et met en vigueur l'ajournement de la satisfaction » (cité par Birnbaum, 1981).

Le principe de plaisir constitue donc, pour Freud, un des deux principes régissant le fonctionnement mental : l'activité psychique, dans son ensemble, a pour but d'éviter le déplaisir et de procurer le plaisir. Freud précise que ce principe est un principe économique, dans la mesure où, si le déplaisir est lié à l'augmentation des quantités d'excitation, le plaisir, en revanche, est lié à leur réduction (Dubois, 2001).

Or la notion de principe de plaisir intervient principalement dans la théorie psychanalytique en étant liée à celle de principe de réalité. Ces deux principes constituent les deux bases du fonctionnement psychique. Cela met en lumière la raison pour laquelle, en psychanalyse, le plaisir ne peut être assimilé à « l'apaisement d'un besoin ». La notion de plaisir apparaît, en effet, sur ce terrain, davantage liée à des processus (« l'expérience de satisfaction », par exemple), à des phénomènes (le rêve), dont le caractère déréel est évident. C'est dans cette perspective que se joue l'antagonisme entre ces deux principes, l'accomplissement d'un désir inconscient répondant à d'autres exigences et fonctionnant selon d'autres lois que la seule satisfaction des besoins vitaux.

Le principe de réalité est énoncé comme tel par Freud en 1911. Régulateur du fonctionnement psychique, il apparaît secondairement comme modification du principe de plaisir, qui règne d'abord en maître. Son instauration correspond à toutes sortes d'adaptations que doit subir l'appareil psychique : développement des fonctions conscientes, attention, jugement, mémoire, naissance de la pensée, etc.

Étant donné l'existence de ces deux principes, la recherche de la satisfaction ne peut s'effectuer par les voies les plus courtes, mais emprunte des détours et ajourne son résultat en fonction des conditions imposées par le monde extérieur (Birnbaum, 1981).

Généralement, les concepts de plaisir et de douleur sont opposés. On suppose que, s'il y a du plaisir, il ne peut y avoir de douleur et vice-versa. Mais, c'est aussi un fait établi, bien qu'il soit considéré comme immoral, qu'on peut arriver à ressentir du plaisir en faisant du mal à une autre personne ou en regardant la souffrance (sadisme). Inversement, on peut aussi obtenir du plaisir en ressentant de la douleur (masochisme). Ce phénomène peut être expliqué à travers la théorie de la perversion de Lacan qui établit la jouissance à son origine. Il place la jouissance à côté de la névrose et de la psychose comme une des trois composantes majeures du fonctionnement psychique (Dubois, 2001). Cependant, ces sujets ne seront pas approfondis, étant donné la nature de ma recherche.

1.1.4 Approche sociologique

Pour Alexander Lowen (1985), psychothérapeute américain, le plaisir ne relève ni du commandement ni du contrôle de l'homme. Selon Goethe, cité par Lowen, c'est un don que Dieu fait à ceux qui s'identifient à la vie en jouissant de sa splendeur et de sa beauté. En retour, la vie leur donne en partage l'amour et la grâce : « Même si le plaisir est éphémère et immatériel, gardez-le en votre pensée, car il contient le sens de la vie » (p. 7).

Cependant, dit Lowen, pour la plupart des humains, plaisir est un mot qui éveille des sentiments mixtes. D'un côté, il est associé dans notre esprit à l'idée du « bien ». Les sensations agréables sont « bonnes »; les aliments qui nous donnent du plaisir sont « bons »; et d'un livre qui se lit avec plaisir, on dit que c'est un bon livre. Pourtant, la plupart de gens considèrent comme gâchée une vie consacrée au plaisir. Notre réaction positive au mot est souvent teintée de méfiance. Nous craignons que le plaisir ne nous entraîne sur des sentiers dangereux, qu'il nous fasse oublier nos devoirs et nos obligations, et même qu'il corrompt notre cœur s'il n'est pas contrôlé. De plus, pour certains, le mot a une connotation clairement lubrique. Le plaisir, et surtout le plaisir charnel, a toujours été considéré comme « la principale tentation du diable » (p. 15).

D'après Lowen, dans notre civilisation, chacun partage cette méfiance à l'égard du plaisir. En accord avec les principes freudiens, la civilisation moderne est plus orientée vers le Moi² que vers le corps. Il en résulte que le pouvoir de l'individu est devenu la valeur primordiale, tandis que le plaisir est relégué au rang d'une valeur secondaire. Lowen continue en ajoutant que l'ambition de l'homme moderne est de maîtriser le monde et de contrôler le Soi³. Mais comme le plaisir est la force réparatrice et créatrice de la personnalité, son espoir ou son illusion est que la réalisation de ses projets personnels lui donnera accès à une vie de plaisir. C'est ainsi qu'il est poussé, par son Moi, à poursuivre des buts qui promettent le plaisir, mais exigent le renoncement au plaisir. Contrairement au Moi, le corps désire le plaisir et non le pouvoir. Pour Lowen (1985), le plaisir est le remède aux effets négatifs du pouvoir : « Le plaisir est dans la vie la force créatrice par excellence. Il est la seule force assez puissante pour s'opposer au potentiel

² **Le Moi** : Il est le reflet de ce que nous sommes en société, il cherche à éviter les tensions trop fortes du monde extérieur, à éviter les souffrances, grâce, notamment, aux mécanismes de défense (refoulement, régression, rationalisation, etc.) se trouvant dans la partie inconsciente de cette instance. Le Moi est l'entité qui rend la vie sociale possible. Il suit le principe de réalité. (Birnbaum, 1981)

³ **Le Soi** : Le concept de soi est l'ensemble des connaissances qu'un individu possède à propos de lui-même ou elle-même. Cet ensemble de connaissance dépend de la manière dont l'individu perçoit l'information. (*ibid.*)

destructeur de notre société. Beaucoup de gens croient que ce rôle incombe à l'amour. Mais si l'amour doit être autre chose qu'un mot, il doit reposer sur l'expérience du plaisir » (p. 9).

1.2 Plaisir et motivation

La motivation, c'est cette force interne qui nous pousse à agir et nous entraîne dans la vie sans pour autant que les raisons en soient toujours claires à nos yeux. La motivation oriente l'attention vers des personnes, des situations ou des tâches particulières. La motivation est la source d'énergie qui nous permet de mener une tâche à bien. Elle est étroitement associée à la personnalité. En ce qui concerne les études, la motivation est associée à l'orientation vers un domaine d'études précis, à un projet conscient et volontaire, à l'engagement dans l'effort d'apprendre, à la discipline qu'on s'impose pour atteindre ses buts, à la persévérance face aux difficultés et aux échecs qu'on rencontre (Ruph, 2003).

La plupart des recherches en éducation ont traité la notion d'apprentissage sous l'angle cognitif, laissant de côté l'aspect émotionnel et le plaisir d'apprendre. Pourtant, du côté de la motivation pour apprendre, le plaisir y a une place très importante selon le professeur et chercheur québécois François Ruph (2003). Donner un sens personnel à ses études, éprouver de l'intérêt et du plaisir à étudier, améliorer la qualité de ses apprentissages et persévérer face aux difficultés sont des avantages de bien gérer sa motivation.

On peut réunir en trois grands types les définitions de la motivation : 1) intrinsèque; 2) extrinsèque; et 3) d'accomplissement (*ibid.*).

1) La motivation est dite intrinsèque quand c'est dans l'exécution de la tâche elle-même qu'on trouve plaisir et satisfaction. Apprendre quelque chose, que ce soit par la lecture, dans un cours, par imitation ou par essai et erreur, peut être un plaisir en soi. C'est le type de motivation le plus favorable à la mémorisation

de connaissances, à la curiosité, à la recherche et à la créativité. Il est associé en général à un apprentissage réel, durable, orienté vers le sens et la compréhension en profondeur.

2) La motivation est dite extrinsèque quand c'est le désir d'obtenir une récompense sans rapport avec la tâche ou la peur d'une mauvaise conséquence qui est la principale source d'énergie. Faire plaisir à ses parents, avoir un bon emploi, faire carrière dans une profession qui paie bien, obtenir du prestige et des honneurs ou, au contraire, avoir peur de décevoir, d'échouer, sont des motivations externes à l'activité d'apprentissage proprement dite. Ce type de motivation est peu favorable à un apprentissage de qualité. Il est associé en général à un mode d'apprentissage superficiel, volatil, orienté exclusivement vers le passage d'examens, par exemple, ou l'obtention d'un diplôme. La motivation par la crainte est également à l'origine d'une bonne dose de stress.

3) La motivation est dite d'accomplissement quand le désir principal est de démontrer sa valeur personnelle dans la maîtrise d'une matière spécifique. Obtenir des résultats élevés, être reconnu par ses pairs, aider au maintien de sa discipline personnelle, soutenir son effort et sa persévérance en sont de bons exemples. C'est un type de motivation qui nous pousse à obtenir des résultats supérieurs tout en favorisant un apprentissage de qualité. On tire son plaisir de la satisfaction anticipée d'atteindre ses buts.

Le plaisir est indissociablement lié à la réalisation personnelle car une vie sans réalisation est également dépourvue de plaisir. Mais, il existe beaucoup de cas où la recherche compulsive de la réussite a dépouillé la personne du plaisir en interdisant de jouir de la vie. Il y a une antinomie entre le plaisir et la réalisation, parce que cette dernière requiert de la discipline. Se consacrer à un but ou à une tâche implique nécessairement le sacrifice des plaisirs immédiats (Lowen, 1985) : « S'il n'y a pas de plaisir dans le travail, et pas de création dans le plaisir, il n'en sortira que de la frustration, et non de la joie » (p. 215).

Les poussées antagonistes telles que celles qui sont présentées par Lowen (*ibid.*) constituent des phénomènes bipolaires. Dans le cadre de la personnalité totale, chaque poussée est complémentaire de son opposé polaire. Ainsi, plus on a de plaisir, plus on est capable de réalisation. Et plus on réalise, plus on en tire de plaisir.

1.3 Plaisir et apprentissage

Michel Lobrot (1992), psychologue et pédagogue français, s'intéresse à la place du plaisir dans l'apprentissage. Il présente une définition du plaisir ayant plusieurs facettes.

Tout d'abord, le plaisir est pour lui un contexte de libre choix qu'il met en opposition avec les pratiques pédagogiques traditionnelles basées sur la contrainte et les menaces. Le plaisir est aussi intimement lié aux « apprentissages naturels » découlant d'activités endogènes à l'individu et centrées sur ses besoins. Cette manière d'apprendre est à favoriser, car elle permet aux connaissances de s'ancrer dans la mémoire à long terme. Quant aux connaissances acquises suite aux pressions extérieures à l'individu découlant d'activités exogènes, elles ne pourraient accéder qu'à la mémoire à court terme. Une différence importante entre ces deux registres réside dans la nature de la relation SR (stimulus-réponse, en théorie de l'apprentissage). Dans le premier système, le stimulus ou le milieu extérieur n'est qu'un support et un excitant. L'impulsion vient de l'intérieur du sujet qui cherche des objets dans lesquels s'investir et qui les traite quand il les a trouvés. Dans le second système, au contraire, le stimulus est une cible, c'est-à-dire un objet dont la transformation est visée explicitement comme une finalité (Lobrot, 1992).

Lobrot considère que le plaisir est l'énergie qui fait sortir l'étudiant de l'inertie et, en ce sens, il est le moteur de l'apprentissage : « Le plaisir est non seulement un ingrédient de l'apprentissage mais son moteur, l'élément sans lequel il est impossible d'apprendre » (p. 5).

Selon Lobrot, les principaux obstacles que la pédagogie du plaisir doit affronter est la tendance de nos sociétés modernes à pratiquer la sélection au moyen d'évaluations et de mesures de résultats. L'auteur veut donc favoriser une « pédagogie du plaisir » qui serait plutôt « une intervention non-directive par le biais d'un programme individualisé qui permettrait de repérer les activités que l'élève a envie de faire par plaisir » (p. 65).

1.4 Plaisir et création artistique

Par extension du plaisir d'apprendre, on trouve le plaisir de créer. En ce qui concerne le processus de création, Lowen (1985) affirme que le plaisir fournit la motivation et l'énergie pour une approche créative de la vie (p. 24). Il ajoute que tout acte créateur commence par une excitation agréable, traverse une phase d'enfantement et culmine dans la joie de l'expression. L'excitation initiale est due à une inspiration. Quelque chose pénètre la personne et prend possession de son esprit : « Une vision nouvelle, une idée neuve, une substance excitante ou une semence, qui fertilise un œuf pour débiter une nouvelle vie » (p. 24). Ceci produit une conception qui est alors lentement mise en forme par l'élaboration de l'idée ou de la vision. L'achèvement de l'œuvre est marqué par la décharge de toute tension, une satisfaction profonde, un sentiment de plénitude et la joie de la délivrance. Toujours selon Lowen (*ibid.*), du début à la fin, tout le processus de création artistique est motivé par l'attrait du plaisir.

Non seulement le plaisir fournit la force motrice du processus de création, mais il est aussi le produit de ce processus. « Une expression créatrice est une nouvelle façon de faire l'expérience de soi. Elle crée littéralement un nouveau plaisir - qui n'existait pas auparavant - pour tous ceux qui peuvent participer à la même vision du monde. » (p. 25). Lowen ajoute que nous concevons la création à l'image de la production d'une œuvre d'art, analogue dans ses aspects dynamiques à l'acte créateur fondamental de la vie : la conception et la naissance d'un enfant.

C'est pourquoi nous supposons d'ordinaire que la création implique la transformation d'une conception en objet. Puis il précise qu'il faut également reconnaître que tout acte créateur ne s'incarne pas toujours dans un objet matériel, par exemple : la danse, les mathématiques, la performance, la philosophie, la musique, etc. Pour Lowen, l'acte créateur dépasse donc la sphère artistique. « L'acte créateur peut être défini comme toute forme d'expression qui ajoute du plaisir et du sens à la vie. » (p. 26)

Il n'y a pas, dans la vie, deux expériences semblables ; il n'y a donc pas deux plaisirs identiques. Tout plaisir est, en un certain sens, un plaisir nouveau. Il s'ensuit que tout acte ou tout processus qui augmente le plaisir ou ajoute à la joie de vivre fait partie du processus de création. Même des choses aussi simples qu'un repas bien cuisiné, une nouvelle décoration dans la maison, une soirée en société peuvent être des expressions créatrices si elles ajoutent du plaisir à la vie. En ce sens, tout acte créateur peut être une occasion d'expression créatrice.

« Le plaisir et la création sont liés dialectiquement. Sans plaisir, il ne peut y avoir de création. Sans une attitude créatrice envers la vie, il n'y a pas de plaisir » (Lowen, 1985. p. 28) Cette dialectique découle du fait que tous les deux sont des aspects positifs de la vie. Quelqu'un de vivant est sensible et créateur. Par sa sensibilité, il est accordé au plaisir et, par son énergie créatrice, il en cherche la réalisation. « Le plaisir de vivre encourage l'expansion et la création; la création ajoute au plaisir et à la joie de vivre » (p. 29).

CHAPITRE II

LE PLAISIR CONSCIENT

Parfois, nous ne réalisons même pas que le plaisir est présent et que nous sommes en train de l'éprouver. Sans la conscience de ce plaisir ressenti, nous perdons une importante source d'énergie, d'encouragement et d'engagement essentielle à la création. Mais qu'entend-on par conscience ? Ce n'est que depuis un quart de siècle que la conscience devient un sujet de recherche qui gagne en intérêt. Malgré ce regain, on réalise que les causes et le fonctionnement de la conscience ne sont pas encore bien connus et se faire une représentation claire à laquelle renvoie le mot « conscience » est encore difficile. Certaines voies ont été explorées, mais beaucoup ont aussi été abandonnées ou fortement critiquées telles que la psychologie génétique piagétienne et la conscience-connaissance de la psychologie du développement. Sélectionner les éléments plus pertinents à ma recherche s'avérerait donc important pour y donner du sens. Ainsi ce chapitre fera un survol des conceptions les plus acceptées actuellement tout en mettant l'accent sur les liens entre conscience et apprentissage.

2.1 Qu'est-ce que la conscience ?

2.1.1 Quelques définitions

Selon différents auteurs, la conscience peut prendre la forme d'un savoir, être le résultat de la pensée ou encore constituer une faculté, capacité ou modalité de l'esprit. Ainsi, pour Blackmore (Lafortune, 2007), la conscience est difficile à définir non seulement parce qu'elle est étudiée depuis peu mais parce qu'elle comporte une diversité de définitions selon les disciplines. De plus, comme elle dépend de l'expérience personnelle du monde et des états personnels de l'individu, les définitions qui en découlent sont alors très subjectives (*ibid.*). La conscience peut prendre le sens de la vie de tous les jours qui serait « d'être en éveil ou

simplement d'être réveillé ou comme l'équivalent de savoir quelque chose à propos de soi » (p. 134). Selon le dictionnaire Le Robert (Rey, 2002) la conscience est « la faculté qu'a l'être humain de connaître sa propre réalité et de la juger » (p. 268). La conscience peut être définie, selon Pons (2007), comme « la capacité du sujet à représenter et à traiter une partie de ses fonctionnements, et ce, indépendamment de la nature de ces fonctionnements (cognitifs, émotionnels, moraux, esthétiques, économiques, etc.) ou leur complexité » (p. 28).

Selon Edelman, « la conscience est le résultat de la pensée de l'individu. Elle est intégrée au corps et n'est pas une entité indépendante [...] elle relève de l'histoire unique des individus » (Lafortune, 2007, p. 134). Il y aurait deux niveaux de conscience : soit l'état attentif au monde ainsi qu'aux images mentales du présent (état primaire); soit l'état supérieur d'habileté de la conscience avec laquelle l'individu fait appel au passé et au futur.

Velmans fait une distinction entre conscience et esprit. L'esprit « réfère aux états et processus psychologiques qui peuvent être ou ne pas être conscients » (Lafortune, 2007, p. 134). Ainsi, l'esprit engloberait la conscience. Delacourt va dans le même sens en apportant cependant certaines précisions. Selon lui, la conscience serait « une modalité de l'esprit caractérisée par un certain type de représentations » (*ibid.* p.134). Elle se présenterait sous deux aspects : la conscience cognitive se référant à des objets réels ou abstraits et la conscience comme « vécu » ou expérience subjective. Il est important de reconnaître l'ensemble de l'expérience consciente (expérience phénoménale, qualitative et située ici maintenant) et non seulement l'aspect cognitif.

2.1.2 Conscience-réflexion

Du point de vue de la psychologie cognitive et développementale, on trouve une définition de la conscience à partir de la façon dont le sujet prend conscience de ses fonctionnements cognitifs et de ses objets de connaissance. Néanmoins, il existe un profond désaccord en ce qui concerne le nombre de niveaux de réflexivité et leur relation avec le niveau de développement du sujet.

Pons (2007), psychologue suédois, présente une conception de la conscience-réflexion selon deux niveaux de réflexivité. Le premier niveau est celui du fonctionnement conscient non réflexif. Les phénomènes de conscience de ce niveau consistent en de simples représentations, figurations non réflexives et portant sur des fonctionnements au départ inconscients. Les phénomènes de conscience de ce niveau peuvent être aussi bien des percepts, visuels, auditifs et olfactifs par exemple, que des représentations plus ou moins symboliques, imagées ou langagières. Le sujet y est un simple spectateur de ses fonctionnements.

Le deuxième niveau est celui du fonctionnement conscient réflexif. Les phénomènes de conscience de ce niveau consistent, par exemple, en des réflexions, des questionnements, des évaluations et des mises en relation portant sur certains phénomènes de conscience du premier niveau. C'est à ce deuxième niveau que le sujet a conscience de prendre ses fonctionnements comme objets de conscience. Les phénomènes de conscience de ce niveau sont uniquement des représentations langagières. Au-delà de ce deuxième niveau, la conscience ne serait plus une expérience phénoménologique, mais le produit d'un raisonnement plus ou moins logique. Ici, le sujet n'est plus seulement un simple spectateur de ses fonctionnements : il en devient un observateur critique.

2.1.3 Les quatre niveaux de conscience

Lafortune, professeure et chercheuse québécoise, reprend les réflexions de la psychologie cognitive et développementale, mais propose deux types supplémentaires de conscience ayant un élément davantage « méta ». Elle présente donc les notions suivantes : conscience pratique, conscience active, conscience conceptuelle et conscience de conscience. L'auteur se penche ensuite sur les interactions entre ces différents types de conscience et établit des niveaux de profondeur de la conscience. Les quatre types de conscience présentés par Lafortune (2007) forment le concept principal qui a été retenu (bien qu'il ne soit pas le seul) dans le cadre de ce mémoire puisqu'il met en rapport conscience et métacognition.

Au premier niveau, la conscience pratique peut se référer à des contenus théoriques, mais peut aussi porter sur ce qu'on fait ou ce que les autres font. Elle est davantage factuelle et nécessite une verbalisation allant principalement dans le sens de la description poussée en évitant les digressions et les anecdotes.

Au deuxième niveau, la conscience active exige un regard sur l'action, sur la conscience pratique et est davantage associée au processus. La verbalisation se fera sur l'influence des actions et dépasse donc le niveau plus descriptif de la conscience pratique. Ainsi, la conscience active « exige une démarche d'observation ou d'auto-observation dans l'action mais aussi sur l'action » (p. 143). Elle se déroule donc avant et après l'action.

Le troisième niveau, celui de la conscience conceptuelle, est associé à la conscience du processus de l'action et de la nature des concepts qui l'entourent. Elle est donc avant tout une recherche de sens et de compréhension. La verbalisation peut passer par les définitions ou explications personnelles et permet de dégager la structure de l'action.

Le quatrième niveau, celui de la conscience de la conscience, fait « référence au regard sur la conscience conceptuelle, sur le processus mis en branle dans l'action, sur la conscience du cheminement, des changements actualisés » (p. 144). Lafortune fait remarquer que cette conscience, la plus approfondie des quatre, est primordiale à la formation du « praticien réflexif » (ibid.).

L'auteur résume les types de conscience ainsi : « [a]gir et décrire l'agir (conscience pratique) et porter un regard sur l'action en expliquant l'influence de l'intervention (conscience active) mais aussi reconnaître le processus par des remises en question (conscience conceptuelle) et le fait de savoir qu'il y a une conscience de ce processus (conscience de conscience) » (p. 150).

Lafortune (2007) continue de se baser sur les travaux de Piaget, Pons, Doudin, Martin, et Harris afin de présenter ensuite trois hypothèses de développement de la conscience. Pour qu'il y ait passage d'une conscience superficielle à une conscience approfondie. La première hypothèse stipule qu'il faut avoir conscience de son action et pouvoir la décrire. Il doit aussi être possible d'expliquer ses actions et leurs effets, ce qui implique de les analyser, d'y apporter des modifications (intervenir) et d'être conscient de faire des choix. C'est la répétition de ce cycle qui permet des actions de plus en plus réfléchies, une conscience plus approfondie et un regard sur soi.

La seconde hypothèse aborde la nécessité de développer une métaréflexion ou la conscience d'être conscient. Cette métaréflexion nécessite une auto-observation des démarches d'analyse et des démarches de modifications du cheminement. Elle vise une meilleure cohérence entre la pensée et l'action.

Enfin, dans la troisième hypothèse, Lafortune identifie le passage de la contextualisation à la conceptualisation ou de la pratique à la théorie. C'est le « retour réflexif sur les actions pour en articuler le sens, les liens et la cohérence » (p. 139).

2.2 Les causes de la conscience

Selon Pons (2007), les deux causes de la conscience, du point de vue de la psychologie cognitive et développementale, sont les causes sociales ainsi que les causes ascendantes et descendantes. L'une des causes sociales de la réflexivité consciente (ou conscience de soi) serait la conscience de l'autre. C'est en prenant d'abord conscience de l'autre que le sujet prend conscience réflexivement de sa propre conscience. Il y aurait donc un processus d'intériorisation de la conscience de l'autre.

Nous nous connaissons nous-mêmes parce que nous connaissons les autres, et par le même procédé que celui par lequel nous connaissons les autres, parce que nous sommes à l'égard de nous-mêmes dans le même rapport que les autres par rapport à nous. [...] La conscience est en quelque sorte un contact social avec soi-même. (Vygotsky cité par Pons, 2007, p. 20).

En ce qui concerne les causes ascendantes et descendantes, les fonctionnements inférieurs inconscients commencent par représenter et traiter rapidement, en parallèle et de façon automatisée et inconsciente, un grand nombre d'informations stockées dans les mémoires sensorielles (auditive, visuelle, olfactive, etc.), ou dans les mémoires à long terme (sémantique, procédurale, épisodique, etc.). Ces fonctionnements inférieurs sont innés et automatiques ou acquis et automatisés; ils sont inaccessibles à la conscience.

Les fonctionnements supérieurs conscients vont ensuite traiter et représenter un petit nombre des informations provenant des fonctionnements inférieurs. Ce travail s'effectue lentement, de façon réflexive, volontaire et consciente, mais surtout de façon sérielle.

Quant aux mouvements ascendants (ou centripètes), ils ont lieu lorsque les fonctionnements inconscients inférieurs ne permettent plus ou pas de réguler les équilibres réels, potentiels ou virtuels dans le cadre des interactions et transactions du sujet avec lui-même et son environnement. Il y a alors prise de conscience du

fonctionnement inconscient et maintien des phénomènes de conscience ainsi générés jusqu'à ce que ces déséquilibres disparaissent (soient régulés). Les mouvements descendants ont lieu lorsque les prises de conscience d'origine ascendante ne suffisent pas à réguler les déséquilibres réels, potentiels ou virtuels. Cette distinction entre mouvements ascendants et mouvements descendants correspond, par exemple, à la distinction entre des fonctionnements comme entendre et voir, d'une part, et écouter et regarder, d'autre part.

2.3 Les fonctions de la conscience

D'après Pons (2007), au moins deux attitudes peuvent être reconnues concernant les fonctions de la conscience : soit l'épiphénomène et celle du contrôle. La première attitude dit que la conscience est un « épiphénomène », l'explication du fonctionnement se trouvant au niveau de fonctionnements inconscients et cérébraux. Dans cette optique, la conscience n'est qu'un symptôme qui est causé par réponse aux fonctionnements inconscients sur la réalité. La conscience n'a aucune efficience, l'explication se trouvant au niveau de l'inconscient, au niveau cérébral. Bref, pour certains chercheurs, la conscience ne servirait à rien. La deuxième attitude adoptée, celle-ci plus répandue, consiste à dire que la conscience, comme tout phénomène psychologique mais aussi biologique ou social, a comme fonction de participer à la survie de l'organisme biologique, du sujet psychologique et de l'individu social.

À l'instar de Piaget (1974), nombre de chercheurs issus de la psychologie cognitive et du développement reconnaissent à la conscience deux fonctions : 1) préserver l'intégrité de fonctionnements ; et 2) participer à la transformation des fonctionnements. Pons (2007) reprend les fonctions de Piaget et les développe davantage. Ainsi, il qualifie la première fonction d'homéostatique. Ici, la conscience permet le maintien de l'intégrité des fonctionnements du sujet et ses échanges avec son environnement. Elle permet le maintien de sa surface adaptative par une régulation des déséquilibres réels, potentiels ou virtuels dans le

sens d'un retour à un état d'équilibre initial. La deuxième fonction de Piaget est ensuite qualifiée d'homéorhésique. Elle consiste en la transformation des fonctionnements du sujet et en une augmentation de ses échanges avec son environnement. Elle permet une augmentation de la surface adaptative au moyen d'une régulation des déséquilibres réels, potentiels ou virtuels dans le sens d'un passage à un état d'équilibre supérieur.

Alors, la conscience permet la conservation de l'intégrité des fonctionnements du sujet et leur transformation. Elle permet le retour à un état d'équilibre initial (homéostasie) ou le passage à un état d'équilibre supérieur (homéorhésie), partant de l'inconnu (un déséquilibre) en utilisant le connu (des fonctionnements existants) pour préserver les acquis (les fonctionnements existants), pour créer de la nouveauté (de nouveaux fonctionnements). La conscience participe à la conservation et à la transformation des fonctionnements du sujet, d'une part, au moyen de contrôle conscient par le sujet de ses fonctionnements avant, pendant et après leur exécution et, d'autre part, au moyen de la compréhension consciente par le sujet de ses fonctionnements.

2.4 La prise de conscience

Plusieurs auteurs attribuent à la prise de conscience une place particulière au sein de l'expérience de la conscience. Ainsi pour Piaget (1974), la prise de conscience est « un processus de conceptualisation, une reconstruction qui incite à faire des liaisons logiques pour favoriser la compréhension » (p. 49). Selon Lafortune (2007), l'interaction entre les quatre types de consciences suppose « des prises de conscience en cours d'action ou de réflexion [...] et une reconnaissance (verbalisée ou non) de l'issue de sa propre démarche soit par une réflexion personnelle, soit par une interaction avec d'autres » (p. 148).

Piaget et Lafortune montrent aussi une diversité dans les degrés d'intensité de prises de conscience. Certaines sont plus superficielles, à l'image d'une « étincelle de conscience » et se rapprochent de l'automatisme. Tandis que les prises de conscience approfondies, basées sur la conceptualisation d'actions ultérieures, devraient susciter des changements.

De plus, Lafortune donne des pistes pour que les prises de conscience puissent dépasser le stade de « l'étincelle » : utiliser différents déclencheurs, valoriser le désir de changer, explorer le comment faire pour changer, faciliter le passage à l'action, développer le regard critique et analytique sur les actions posées, tenter de modéliser les résultats. (Lafortune, 2007).

2.5 Conscience en éducation

2.5.1 Métacognition et apprentissage

Lafortune (2007) s'intéresse également à l'apport de la métacognition en apprentissage. Elle conclut de ces différents concepts de la conscience :

[...] il importe de s'intéresser au phénomène de la conscience en éducation pour favoriser l'apprentissage des personnes accompagnées (qui peuvent être des élèves). [...] Il faut tirer profit de ce que les personnes apprenantes expérimentent sur le plan de la conscience tant dans la démarche des apprentissages scolaires qu'en formation continue ou dans une démarche d'accompagnement. (*ibid.* p. 137).

L'auteure se penche ensuite sur les caractéristiques de la conscience pour l'acte pédagogique en mettant surtout l'accent sur l'apport de la métacognition. En plus de favoriser la conscience de la pensée, la métacognition favorise la conscience des processus d'apprentissage. Elle serait « le regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans le but d'action afin de planifier, contrôler et réguler son processus d'apprentissage » ou, encore, « la conscience de se poser des questions sur sa pratique, la conscience de savoir pourquoi on se pose ces

questions et la conscience de l'influence de ce questionnement sur sa pratique réelle » (p. 140).

Pour Romainville (2007), professeur et pédagogue belge, la métacognition désigne plus précisément les connaissances introspectives et conscientes que l'apprenant a de ses propres façons d'apprendre et de sa capacité à les réguler délibérément. L'apprenant exerce donc sa métacognition, soit quand il fait état de connaissances explicites de son fonctionnement cognitif, soit quand il contrôle et adapte intentionnellement celui-ci pour atteindre un objectif d'apprentissage. Cette façon de présenter la métacognition met clairement l'accent sur l'importance de la conscience dans cette opération. On dira qu'une modification de stratégie résultant d'une prise de conscience de ses propres opérations cognitives est métacognitive.

Selon Lafortune (2000), la définition de la métacognition constitue un concept à double composante. La première composante de la métacognition porte sur l'ensemble des connaissances que construit consciemment l'apprenant à propos de ses actes mentaux. L'apprenant vit des expériences d'apprentissage et considère certaines d'entre elles comme objets de réflexion. Il les formule, les analyse, les conceptualise et se bâtit ainsi un certain nombre de connaissances sur sa cognition. Ces connaissances métacognitives sont de trois types: des connaissances liées à la personne qui apprend, des connaissances liées à la tâche d'apprentissage et des connaissances liées aux stratégies d'apprentissage.

Les connaissances métacognitives liées à la personne qui apprend concernent la conception que l'individu a sur sa façon d'apprendre, sur son fonctionnement cognitif personnel, sur ses points forts et faibles pour être en mesure de les employer selon son jugement. Elles renvoient aussi à des représentations construites par comparaison avec d'autres apprenants et sur le fonctionnement de la pensée en général.

Les connaissances liées à la tâche d'apprentissage touchent l'utilité, les exigences et les conditions liées à l'exécution de celle-ci. Elles se développent au fur et à mesure des expériences et des confrontations avec différentes tâches.

Les connaissances métacognitives liées aux stratégies d'apprentissage portent sur la manière la plus efficace de mener une activité à son terme et sur les raisons qui motivent le choix d'une stratégie, sur la séquence d'actions à mettre en place pour exécuter une tâche et sur les explications qui justifient ces actions en fonction de la connaissance de soi comme apprenant. Comme toute connaissance, ces stratégies peuvent être activées pour guider l'activité métacognitive dans une gestion contrôlée des tâches. Elles peuvent être induites de façon volontaire ou de façon automatique selon la nature de la tâche que l'apprenant doit exécuter.

La seconde composante de la métacognition concerne la capacité de l'apprenant à réguler ses façons d'apprendre. L'apprenant utilise les connaissances métacognitives et les adapte pour la gestion de l'activité mentale. Cette composante comprend des activités de planification, de contrôle et de régulation visant l'exécution d'une tâche. Ces activités ressemblent au processus de résolution de problèmes tout en tenant compte de la spécificité de la discipline.

L'étape de la planification comporte des stratégies métacognitives comme : analyser la tâche afin d'en prévoir les étapes de réalisation, se fixer un but, anticiper et choisir les stratégies en fonction de ce but, se donner des critères d'évaluation qui permettent de résoudre un problème, superviser la tâche, l'évaluer selon ces critères et ajuster sa démarche tout au long du processus. Le contrôle vise à examiner ce que l'on est en train de faire, vérifier ses progrès et évaluer la pertinence des étapes de la démarche pour s'assurer qu'on est en direction du but visé. La régulation consiste à modifier sa démarche à la suite de la surveillance que l'on a mise en œuvre. Ainsi, on peut apporter des correctifs, changer ou modifier sa stratégie et ajuster son rythme de travail. Tout au long de la démarche de contrôle et de régulation, un processus d'autoévaluation est mis en

marche; il permet d'être en état permanent de précorrection de son activité par rapport au but visé.

Quelle que soit la composante envisagée, la métacognition est donc fondamentalement une opération de mise à distance consciente des apprentissages. Elle suppose de la part de l'apprenant une sorte d'intuition de ce qui se passe dans son esprit en termes d'opérations cognitives, ce qui correspond à une dimension majeure de la conscience. Il est important de remarquer que l'apprenant, en se regardant apprendre, considère le savoir et ses modes d'appropriation comme des objets possibles de réflexion consciente. Il devient ainsi plus indépendant des situations cognitives et de l'enseignement qui les lui propose.

Aussitôt que la métacognition a pénétré avec force le discours pédagogique des années 1980, il s'est répandu une sorte de paradigme à propos de la relation entre la métacognition et l'action : « l'élève qui sait qu'il sait est capable d'en savoir plus que les autres » (Romainville, 2007, p. 111). La métacognition, comme opération de second ordre de la pensée sur la pensée, a alors été considérée comme un moyen privilégié d'améliorer la performance des élèves. Dans le même sens, Zimmerman (cité par Romainville, 2007) indique que la compétence la plus nécessaire à l'apprentissage de qualité est celle de pouvoir réfléchir sur sa propre activité d'apprentissage et de l'ajuster en fonction de contextes variés.

Ainsi, les études réalisées sur les processus du transfert montrent que celui-ci est largement favorisé par des interventions métacognitives. Par exemple, « si l'on aide les élèves à prendre conscience des succès et des impasses de leurs stratégies de résolution des problèmes, on peut en favoriser le transfert dans des nouvelles situations » (*ibid.*, p. 111).

2.5.2 Conscience et recherche de sens

Plus qu'une stratégie d'apprentissage, le développement d'une conscience approfondie est, pour Lafortune (2007), l'expérience d'une recherche de sens à donner à la pratique. Les différentes prises de conscience vont faire ressortir les incohérences qui existent nécessairement entre pensée et pratique, entre les pensées et les actions. Le malaise découlant de la conscience de cette incohérence mènerait à la volonté d'opérer un changement pour retrouver équilibre et cohérence.

Le développement de ces types de conscience mène au développement d'une pensée structurée, organisée et rigoureuse qui permet d'expliquer, d'analyser et de réfléchir seul ou avec les autres de façon critique et créative, dans une perspective de cohérence [...] L'actualisation des prises de conscience dans un contexte de développement de la pensée réflexive devrait mener à plus de cohérence entre pensées et action. (p. 147-150)

La conscience du plaisir dans la création mais surtout l'approfondissement de cette conscience jusqu'à un niveau métacognitif offre donc des possibilités réelles de contrôler et de développer davantage et mieux la créativité artistique. Ce faisant, l'étudiant augmente les occasions de réalisation personnelle, puis son niveau de motivation et d'engagement. Et même plus : en favorisant la cohérence entre ses pensées et ses actions, l'étudiant qui pousse sa réflexion sur le plaisir dans la création artistique donne aussi un sens à sa démarche.

CHAPITRE III

LE PLAISIR DE CRÉER

Ce chapitre présente l'outil pédagogique que j'ai créé qui consiste en une vidéo s'inspirant du dialogue philosophique et destiné aux étudiants du cégep en arts plastiques. J'explique tout d'abord les étapes de préparation et d'élaboration de la vidéo, de la sélection des participants au produit final. L'analyse de la vidéo qui suit montre comment l'approche par le dialogue philosophique m'a permis de structurer l'outil pédagogique et de faire des liens avec les différents concepts de plaisir et de conscience énoncés aux chapitres précédents. Enfin, une dernière partie propose des pistes d'exploitation de l'outil.

3.1 Les entrevues : processus et méthodologie

3.1.1 Sélection des participants

Les critères de sélection des participants étaient simples. Tout d'abord ils devaient être intéressés à participer à mon projet, mais il n'était pas nécessaire qu'ils accordent du plaisir dans leur processus de création, ni qu'ils aient réfléchi à ce sujet dans le passé. Les participants devaient aussi être à l'aise devant une caméra (ils avaient été prévenus qu'ils seraient filmés); ils devaient posséder des habiletés de communication et d'articulation des idées.

Afin d'assurer une diversité d'expériences et de vision du plaisir dans la création, j'ai choisi de sélectionner des participants de trois types de profils : 1) des autres étudiants d'un même niveau collégial; 2) des professeurs côtoyés par les étudiants et avec qui ils partagent des expériences de création; 3) des artistes qui peuvent être des exemples de réussite. J'avais aussi comme objectif de rassembler

des figures significatives pour les étudiants qui visionneraient la vidéo en classe. J'ai déterminé que j'aurais besoin de trois professeurs en arts plastiques de niveau collégial, de trois étudiants en arts plastiques au cégep et de trois artistes visuels. J'ai pensé que neuf participants seraient à la fois suffisants pour obtenir un volume intéressant d'informations sans constituer une charge trop lourde lors du montage de la bande vidéographique, témoin des entrevues sur le plaisir en création.

Pour la recherche des participants, j'ai commencé par consulter de personnes de mon entourage et j'ai aussi compté sur la technique d'échantillonnage « boule de neige »⁴. Mon premier contact a été Yvan Lafontaine, un ami depuis quelques années, professeur retraité en arts plastiques au cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu. En plus de participer aux entrevues, je lui ai demandé sa collaboration pour trouver d'autres participants. Malgré son aide, il a fallu tout de même que je sollicite par courriel des responsables des programmes d'arts plastiques de trois cégeps à Montréal en expliquant mon projet. La responsable du cégep du Vieux-Montréal m'a téléphoné pour demander plus d'informations sur mon projet et me dire qu'ils seraient intéressés à participer à mon projet, mais je n'ai jamais reçu les coordonnées pour contacter les professeurs. Par contre, Mme Joëlle Morosoli, responsable du programme en arts plastiques au cégep Saint-Laurent, m'a envoyé les coordonnées de professeurs.

Six professeurs ont répondu à mon appel de participation, parmi lesquels trois ont pu organiser leur disponibilité pour passer l'entrevue. J'ai contacté les étudiants à travers les professeurs qui avaient participé aux entrevues. Ainsi, j'ai réussi à passer en entrevue les trois étudiants dont j'avais besoin pour ma vidéo.

En ce qui concerne les artistes à interviewer, j'ai trouvé que la tâche pour les contacter et les inviter à participer était beaucoup plus facile, car j'ai pu puiser dans

⁴ « Dans ce type d'échantillon (non probabiliste), appelé aussi échantillon par réseau, les individus sont sélectionnés en fonction de leurs liens avec un noyau d'individu. On se base par exemple sur les réseaux sociaux, les amitiés, les relations d'affaires, pour recruter de nouveaux sujets. » (Fortin, 2008).

mes contacts à l'université (collègues artistes) et dans ma pratique comme artiste en arts visuels.

Comme ce sont les professeurs qui me réfèrent ensuite des étudiants, j'avais fait appel à leur jugement pour qu'ils me proposent des étudiants à la fois articulés et impliqués. Pour ce qui est des artistes, étant donné qu'ils faisaient déjà partie de mon réseau, j'étais en mesure d'évaluer moi-même s'ils correspondaient à mes critères de sélection. J'ai mis fin à ma recherche une fois que j'ai eu atteint le nombre désiré de participants et donc je n'ai eu à refuser personne.

À la fin du processus de sélection, j'ai envoyé à chacun des participants une brève description de mon sujet, quelques lignes seulement, car je ne voulais pas trop influencer leurs opinions. Neuf participants (Appendice D) ont répondu favorablement à mon appel⁵. En lisant leurs réponses, j'ai pu remarquer que mon sujet piquait la curiosité de plusieurs. Un des participants m'a même demandé si ce n'était pas un canular!

Les professeurs participants à la vidéo sont : Yvan Lafontaine (retraité du cégep Saint-Jean-sur-Richelieu), Léopold L. Foulem (cégep du Vieux-Montréal et cégep Saint-Laurent) et Martine Galarneau (cégep Saint-Laurent).

Les artistes participants à la vidéo sont : Virginie Laganière (artiste en arts visuels et médiatiques), Gwenaél Bélanger (artiste en arts visuels et médiatiques) et Mélikah Abdelmoumen (écrivaine).

Les étudiants participants à la vidéo sont : Aurélie Chagnon-Lafortune (cégep Saint-Laurent), François Sabourin (cégep Saint-Laurent) et Catherine Lisi Daoust (cégep Saint-Laurent).

⁵ Le lecteur peut consulter l'appendice D pour une liste des participants aux entrevues.

Selon l'entente déontologique, tous les participants ont accepté d'être filmés, que leurs témoignages soient inclus dans la vidéo ainsi que leur visage et leur nom soient rendu publics dans le cadre de ce projet de maîtrise.

3.1.2 Élaboration des questionnaires

La première étape dans la préparation des entrevues fut de faire une recherche et une lecture sur les techniques d'entrevue. J'ai alors déterminé que l'entrevue semi-dirigée (Guittet, 2008)⁶ convenait le mieux aux intérêts de la recherche, car elle me permettait d'atteindre une certaine rigueur dans le développement et le traitement des questions. Ainsi je pouvais pousser les réflexions plus intéressantes et accorder un espace à la couleur personnelle de chacun des participants. Le questionnaire a donc été conçu comme un guide flexible durant les entrevues.

J'ai ensuite élaboré un questionnaire divisé en six questions pour les professeurs, cinq pour les étudiants et sept pour les artistes (Appendice B). À travers ces questions, j'ai voulu faire ressortir les thèmes que je voulais ensuite présenter dans la vidéo. De plus, j'ai préparé une dizaine de questions supplémentaires, au cas où les réponses auraient été trop courtes, afin de compléter, au besoin, le temps d'entrevue prévu.

Plusieurs éléments ont guidé l'élaboration des questionnaires. Les premières questions portaient sur des thèmes plus généraux comme les parcours des participants, leur formation, leurs goûts... En abordant ces sujets, je pouvais

⁶ Méthode de collecte de données qui consiste à poser des questions pour recueillir des opinions, et des renseignements sur les attitudes, les valeurs, les convictions ou les comportements. Il s'agit de questions ouvertes, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de réponses préétablies. Dans une entrevue semi-dirigée, l'intervieweur peut, pour diriger l'entrevue, fournir une liste de réponses parmi lesquelles le répondant peut choisir. Dans une entrevue dirigée, les catégories sur lesquelles on recueille de l'information sont déjà déterminées.

apprendre à mieux connaître les participants, les mettre en confiance et leur offrir un moment de préparation aux questions de l'entrevue demandant plus d'introspection et de réflexion.

Puis, dans un souci de recherche de sens, j'ai voulu d'abord explorer la conception de la notion de plaisir dans la création artistique de chaque participant. Cette conception devait s'exprimer principalement à travers une définition subjective. Pour approfondir la réflexion, les participants devaient aussi se pencher sur des notions potentiellement contradictoires au plaisir comme le déplaisir et les pressions de la performance.

J'ai voulu ensuite faire ressortir le niveau de conscience du plaisir chez les participants par des questions qui traitaient de l'évaluation de l'importance qu'ils accordent à la notion de plaisir dans leur processus de création et comment elle se manifeste. L'objectif n'étant pas une réflexion sur le processus de création, les questions étant pensées davantage pour dégager le lien entre le plaisir et la création artistique en général.

Enfin, j'ai finalisé les différentes grilles de questions selon les trois profils de participants. Cette adaptation avait comme principal objectif de respecter les parcours variés de chacun et de mieux ancrer la notion de plaisir dans leurs expériences respectives.

3.1.3 Réalisation des entrevues

Avant de réaliser mes entrevues, j'ai effectué une entrevue-test sur vidéo. Cette première tentative avait un double objectif. Premièrement, je voulais me préparer à l'aspect technique de la vidéo. Ainsi, je devais me familiariser avec la caméra professionnelle car je n'avais jamais utilisé ce type de caméra. Je devais aussi tester la prise de son ainsi que l'éclairage sur les participants. Comme j'avais prévu d'incorporer des images comme fond d'écran, j'ai utilisé la technique

d'écran vert (*green screen*)⁷ lors de l'enregistrement. Comme second objectif, je voulais tester les questionnaires élaborés, vérifier s'ils répondaient à mes attentes au niveau de la clarté et de la compréhension des questions, de la longueur des réponses attendues et de la réaction des interviewés face à certains concepts sur la notion de plaisir. J'ai donc réalisé le test avec la participation d'une amie écrivaine, Mélikah Abdelmoumen.

Les entrevues se sont échelonnées sur une période de trois mois et demi. Elles auraient pu être réalisées sur une période plus courte, mais la fin de la session et l'année 2008 s'achevant, il a fallu interrompre les entrevues et les reprendre un mois plus tard.

Au début j'avais pensé enregistrer à différents endroits et visiter les participants dans leurs lieux de travail. C'est ce que j'ai fait pour la première entrevue avec Yvan Lafontaine. Mais me déplacer en transport en commun avec tout l'équipement emprunté au Service de l'audiovisuel de l'UQAM s'est avéré plutôt ardu. Finalement, j'ai décidé de réaliser les entrevues suivantes à l'université. Cela a facilité la logistique (déplacement d'équipement), mais il est resté difficile de coordonner les disponibilités des participants, de la caméra et de la salle. Pour réaliser l'enregistrement des entrevues, j'ai choisi une salle de l'université⁸, équipée spécialement pour l'enregistrement audio et vidéo et possédant un fond d'écran vert (*green screen*). La durée moyenne de chaque entrevue était de 20 à 25 minutes, comme prévu.

Les entrevues se sont bien déroulées. Les questions ont été bien comprises. Les participants ont su émettre leurs réflexions avec clarté et ont manifesté de l'intérêt pour le sujet. Au cours des entrevues, j'ai été surpris de voir que les trois professeurs participants avaient également une pratique artistique. J'ai alors dû

⁷ Le sujet est placé devant un fond d'écran vert qui peut être plus tard remplacé par un autre fond d'écran à la postproduction.

⁸ Il s'agit de la salle JR-315 du pavillon Judith-Jasmin.

adapter les entrevues pour leur poser des questions sur leur pratique et non seulement sur leur expérience comme enseignant.

3.2 Élaboration des vidéos

3.2.1 Choix visuels et esthétiques

J'ai voulu insuffler un certain dynamisme à cette vidéo pour tenter de conserver l'intérêt des étudiants. Ceux-ci étant habitués à l'interactivité multimédia et au bombardement d'images provenant de la télévision, de l'Internet et des jeux vidéos, je pense qu'ils pourront apprécier l'effet 360 degrés, l'animation des titres et les couleurs vives. En plus d'apporter stimulation et esthétisme, les différentes couleurs ont une fonction de marqueur de changement de thème.

Les images servant de fond d'écran à la vidéo proviennent de ma banque d'images, élaborée pour un projet artistique qui explorait les paysages en 360 degrés. J'ai repris ici ce concept car je trouvais qu'il réussissait à exprimer visuellement à la fois la prise de conscience de ce qui nous entoure et de ce qui nous habite. Ces images ont été choisies en lien avec les sujets abordés. Je crois qu'il est important de détailler ici ces choix visuels, car ils illustrent comment des aspects formels peuvent faciliter la compréhension de contenus notionnels. De plus, en tant qu'artiste en arts visuels, ce montage m'a procuré un plaisir certain dans le processus de recherche.

Pour la définition du plaisir, on peut voir défiler les images de l'atelier d'Yvan Lafontaine, exemple d'un lieu de création où le plaisir se matérialise. Le paysage jaune dans lequel on retrouve une maison isolée sur le bord du chemin représente l'exercice de situer le concept du plaisir. La rue enneigée évoque le froid, la tristesse et la solitude et a donc été utilisée pour rappeler le déplaisir.

J'associe le thème de la performance à l'urbanité en choisissant une vue du centre-ville de Montréal. C'est d'ailleurs le seul paysage incluant des personnes, synonymes de compétition et d'interférence de l'autre dans l'évaluation de la réussite. L'intérieur de l'église se veut un clin d'œil aux propos de Virginie Laganière qui émet comme hypothèse l'influence du catholicisme sur l'omission de parler du plaisir dans la société québécoise. Le choix des deux autres paysages est d'origine plus personnelle : ce sont deux lieux qui ont été pour moi une source de découvertes et d'inspiration, et où la conscience du plaisir de créer était bien présente.

3.2.2 Le travail au montage

L'enregistrement de toutes les entrevues totalisait 6.5 heures de vidéo. Je devais ensuite en extraire les informations pertinentes pour en arriver à produire les deux DVD-vidéo de l'outil pédagogique (Appendice C). Un premier DVD-vidéo comprend l'outil pédagogique en forme de vidéo à l'intention des étudiants ainsi qu'une courte biographie des participants. Le second DVD-vidéo est constitué de l'intégrale des entrevues à l'intention de toutes personnes intéressées à approfondir le sujet ou à vérifier les données. J'ai commencé par faire le montage individuel de chaque entrevue. Puis j'ai éliminé les réponses qui n'étaient pas pertinentes comme, par exemple, celles en lien avec les questions d'introduction, les opinions des participants exprimées librement sur d'autres sujets qui ne touchaient pas à l'éducation, le plaisir ou la création.

Comme plusieurs des participants avaient le double profil enseignant-artiste, j'ai décidé de garder l'entrevue test faite avec l'écrivaine afin d'ouvrir les propos à un domaine différent de la création, au lieu d'introduire un sixième artiste en arts visuels. De plus, je trouvais son point de vue particulièrement intéressant puisque sur plusieurs notions, il venait compléter le point de vue des autres participants. C'est cette première sélection qui constitue l'intégrale des entrevues.

Ensuite, j'ai pris les séquences de toutes les entrevues confondues et je les ai organisées par sujets ou thèmes abordés découlant des questionnaires :

- Définitions du plaisir dans la création artistique;
- Importance du plaisir dans la création artistique;
- Situation du plaisir dans le processus de création;
- Limites du plaisir ou quand le plaisir n'y est pas;
- Allier plaisir et performance;
- Parle-t-on du plaisir ?;
- Conscience du plaisir.

Une fois cette tâche accomplie, j'ai commencé à épurer chaque thème pour ne conserver que les séquences les plus claires en évitant la redondance des opinions. Je n'ai pas conservé les segments où les participants parlaient de leur pratique artistique (thèmes, expositions, projets, biographies, justification des œuvres, etc.). J'ai aussi retiré les segments qui traitent d'éducation et du plaisir dans l'enseignement car, bien que les opinions exprimées à ce sujet aient été très intéressantes, elles n'entretenaient pas de lien avec la création artistique ni avec le public cible visé par mon outil. Enfin, j'ai éliminé des segments que je considérais trop contestataires, où les participants critiquaient le système scolaire, les institutions ou les professeurs. C'est le résultat de ce deuxième processus de sélection qui constitue la vidéo destinée aux étudiants.

Le côté technique s'est avéré plus difficile que prévu. J'ai dû suivre un cours de montage « *Final Cut* » d'une durée de deux week-ends à l'Université de Montréal afin de pouvoir être en mesure de faire l'édition vidéo car mes connaissances en la matière étaient plutôt limitées. Le montage des deux vidéos a pris beaucoup de temps même si un des facteurs facilitants fut de pouvoir travailler à domicile.

3.3 Analyse de la vidéo destinée aux étudiants

3.3.1 Approche pédagogique utilisée : le dialogue philosophique interactif comme catalyseur de prise de conscience

Le dialogue philosophique qui constitue l'approche pédagogique de cet outil s'est donc construit au fur et à mesure que le montage progressait. Lorsque j'aborde l'approche du dialogue philosophique interactif, je fais référence à la maïeutique de Socrate reconnue pour être « une méthode de questionnement permettant de faire accoucher les esprits d'une vérité qu'ils porteraient en eux sans le savoir » (Maxicours.com, 2009). Le dialogue philosophique veut dépasser la conversation et la discussion habituelles ou le simple échange d'opinions. Ainsi, à travers les différents thèmes, cette vidéo tente de dégager des perspectives, des concepts ainsi que des contradictions et des limites.

Le dialogue philosophique est un mode d'apprentissage et de développement de la pensée par soi-même qui utilise l'interrogation et la coopération pour trouver une solution et transmettre un savoir : « Il ne s'agit donc pas de polémique mais d'un dialogue dialectique (les interrogations réciproques conduisent à trouver une solution) ou didactique (un maître transmet un savoir) » (livre et clic, 2008). Le dialogue philosophique favorise ainsi le passage de la pensée simple à la pensée critique. De plus, le dialogue philosophique contribue au développement moral et cognitif, car « dans l'argumentation dialectique, la critique n'est plus une menace, mais devient source de progrès, au même titre que l'entraide » (Lafortune, 2000).

Parce qu'il favorise la verbalisation et la recherche de sens, ce type de dialogue permet de développer les niveaux de conscience, selon Lafortune (voir chapitre II). Ainsi, on retrouve dans la vidéo des descriptions poussées du concept de plaisir qui font appel à la conscience pratique. Plusieurs des participants développent leur pensée sur la dynamique du plaisir dans le processus de création et l'évolution de cette notion avec l'expérience. Ces réflexions sont des exemples de démarches d'auto-observation et correspondent au niveau de la conscience active.

De plus, on retrouve dans la majorité des sections de la vidéo des propos portant sur la recherche de sens et de compréhension (que Lafortune associe à la conscience conceptuelle), dont une grande variété de définitions et d'explications personnelles (du plaisir, du déplaisir, de la performance...), en lien avec l'action de créer; on trouve aussi des tentatives d'explication de l'absence de verbalisation sur la notion de plaisir. Enfin, certains des participants démontraient le niveau de conscience le plus approfondi, soit la conscience de conscience, et favorisaient consciemment le plaisir pour atteindre une qualité de travail et une satisfaction supérieure.

S'inspirant du dialogue philosophique, j'ai donc voulu créer un outil qui stimulerait les prises de conscience, favoriserait le passage vers des niveaux de conscience supérieurs et accompagnerait les étudiants sur le chemin de la réflexion.

3.3.2 Analyse des entrevues par sections

Le travail au montage a dépassé largement le niveau technique et a constitué le premier exercice d'analyse du sujet. En effet, le montage exigeait de choisir les propos à garder pour la vidéo finale, de focaliser uniquement sur ceux qui étaient en rapport direct avec les thèmes et de laisser de côté des propos très intéressants mais qui ne convenaient pas au sujet de recherche. Cela a demandé également de resserrer beaucoup la notion de plaisir qui est un sujet très vaste. Cette étape de préanalyse⁹ ou de « décontextualisation » prépare à une analyse thématique plus poussée.

⁹ « Il s'agit de l'étape préliminaire d'intuition et d'organisation pour opérationnaliser et systématiser les idées de départ afin d'aboutir à un schéma ou à un plan d'analyse. [...] La préparation du matériel, où l'on accomplit notamment les opérations de découpage du corpus en unités comparables, de catégorisation pour l'analyse thématique [...] Bref, il s'agit de la « décontextualisation » impliquant que des parties d'entrevues ou des épisodes d'observation soient physiquement détachées de leur tout originel et regroupés par thèmes». (Wanlin, 2007).

La méthodologie que je propose d'utiliser pour l'analyse des données qualitatives (les entrevues) relève donc de l'analyse de contenu. Je me penche sur les opinions des participants (parfois insérées textuellement entre guillemets), section par section, et je les compare avec les concepts présentés dans les chapitres I et II. Je tente ainsi d'identifier les différentes définitions et approches du plaisir exprimées dans la vidéo, les liens que font les participants entre plaisir, motivation et leur processus de création, et le niveau de conscience de ce plaisir que les participants ont atteint.

1) Définitions du plaisir dans la création artistique

Élaborer une définition du plaisir et la verbaliser est une étape importante dans la prise de conscience de ce plaisir. Le thème « définitions » était donc un incontournable de cet outil pédagogique. On retrouve dans cette section une multitude de définitions subjectives et individuelles du plaisir, ce qui montre bien la difficulté à définir ce concept. L'approche sémantique est abondamment utilisée par les neuf participants pour définir le plaisir sous les variantes de jouissance, passion, plaisir ludique, mais principalement comme satisfaction. La philosophie épicurienne teinte aussi les définitions de plusieurs participants lorsqu'ils disent du plaisir « qu'on le trouve partout » (Yvan Lafontaine) ou que le plaisir est vu comme finalité.

Dans cette section, le plaisir est souvent une source de motivation en création (mais aussi dans d'autres sphères, comme l'apprentissage), le « carburant » (Aurelie Chagnon-Lafortune) de l'accomplissement et de la réalisation de soi. Enfin, une participante identifie le plaisir à la notion « d'envie et de besoin » (Catherine Lisi Daoust), ce qui correspond à l'approche psychanalytique du plaisir décrite au chapitre I.

2) L'importance du plaisir dans la création artistique

On peut établir un lien entre la notion d'importance du plaisir et la recherche de sens dans la création artistique. Ce thème était donc intéressant puisque sans cet élément, la réflexion sur le plaisir dans la création artistique est vaine. J'ai observé qu'il existait chez tous les participants un lien entre le plaisir et

leurs expériences de la création. Tous reconnaissent l'importance du plaisir dans leur processus mais à différents niveaux et selon différentes intensités. Certains vont jusqu'à dire « qu'il ne peut y avoir de création sans plaisir » (Virginie Laganière), ce qui s'inscrit directement dans la pensée de Lowen (voir chapitre I). Mais pour plusieurs, le plaisir prend son importance en regard avec la motivation intrinsèque et personnelle et est « la chose que personne ne peut t'enlever » (Mélakah Abdelmoumen).

3) Situer le plaisir dans le processus de création

Dans une perspective de prise de conscience du plaisir qui mène à un changement de pratique, être en mesure de le situer dans le processus de création est une action importante pour ensuite mieux en tirer profit. De l'analyse des réflexions des participants, je peux déduire que le plaisir se retrouve principalement à l'étape de l'inspiration ou de la recherche d'idées, ainsi qu'à celle de la gestation ou de la fabrication de l'œuvre. Il semble qu'il existe des différences surtout d'intensité dans le plaisir entre ces deux étapes, l'inspiration apparaissant comme étant plus « illuminante » (Virginie Laganière), tandis que le travail est parsemé de « petits creux de plaisir » (Aurelie Chagnon-Lafortune). Seul un participant ne trouve pas de plaisir dans la tâche, mais plutôt dans l'œuvre achevée (Léopold L. Foulem). La motivation extrinsèque qu'il exprime n'est cependant pas liée à la reconnaissance des pairs mais à l'objet final comme récompense.

4) Quand le plaisir n'y est pas

Définir un concept c'est aussi en établir ses limites. Pour ce faire, explorer les contraires du plaisir peut être éclairant. Cette partie reflète beaucoup les notions qu'on trouve dans la conception psychanalytique du plaisir où plaisir et déplaisir sont intimement liés. Ainsi, une participante qualifie de « grand paradoxe » (Virginie Laganière) la coexistence du plaisir et du déplaisir en création artistique. Le déplaisir est vécu pour plusieurs (sept sur neuf des participants) comme une frustration, de l'insécurité ou de l'angoisse et s'avère donc être une expérience empreinte de sentiments. Deux participants pensent que trop de déplaisir en création artistique n'est pas sain et s'inscrivent à l'encontre du stéréotype romantique de l'artiste

malheureux. Un des participants dit reconnaître l'importance de l'équilibre entre plaisir et déplaisir, se rapprochant ainsi d'une conception épicurienne du plaisir.

5) *Allier plaisir et performance*

Au moment de créer la question sur la performance, j'avais comme objectif de faire ressortir une seconde notion contradictoire au plaisir, tout comme je l'avais fait précédemment avec la notion de déplaisir. Je m'attendais à retrouver dans les réponses des participants une perception négative de la performance, incompatible avec celle du plaisir. L'analyse des réflexions dans cette section montre le contraire.

Plusieurs associent la performance à la satisfaction du travail accompli et, dans cette optique, plaisir et performance vont de pair. Un autre mentionne que bien réussir devrait au contraire augmenter le plaisir (Gwenaël Bélanger). La performance est vue comme quelque chose de sain, « en synchronisme avec les désirs individuels » (Virginie Laganière) et non en lien avec la compétition ou l'approbation sociale. En fait, la notion d'équilibre épicurien, tel que présenté au chapitre I, revient également beaucoup dans cette section et l'accent est mis sur l'importance d'éviter l'écueil des extrêmes (seulement du plaisir ou trop de performance).

6) *Parle-t-on du plaisir ?*

Les opinions des participants étaient partagées sur ce sujet, certains pensant qu'on ne parlait pas assez du plaisir (six) et d'autres trouvant qu'il n'était pas nécessaire d'en parler plus (Catherine Lisi Daoust). Cette section a surtout permis de mettre en lumière la définition sociologique du plaisir et les différentes acceptions négatives présentées par Lowen (voir chapitre I). Ainsi, une hypothèse proposée par une des participantes est le fait qu'on ne parle pas du plaisir relève du simple oubli (Aurelie Chagnon-Lafortune). Le plaisir est aussi associé par d'autres (Gwenaël Bélanger et François Sabourin) à la légèreté et à un manque de sérieux ou de cohérence. Ces conceptions relèguent le plaisir à une valeur secondaire dans notre société, dont il n'est nul besoin de parler.

Virginie Laganière apporte une explication intéressante : dans le catholicisme, le plaisir serait perçu comme égoïste et serait par le fait même socialement mal accepté. L'omission de parler du plaisir serait une des traces de ce catholicisme qui s'estompent, mais qui sont encore présentes dans la culture québécoise.

7) Conscience du plaisir

Dans cette section clé de la vidéo, on trouve les propos de participants qui réfléchissent sur l'exercice de réflexion qu'ils viennent de compléter à travers l'entrevue. Ils prennent conscience qu'ils ont approfondi leur réflexion, qu'ils ont pu nommer le plaisir et établir des liens avec leur processus de création artistique. Pour Aurélie Chagnon-Lafortune, réfléchir sur le plaisir dans la création artistique c'est se demander : « Est-ce que j'ai du plaisir? Pourquoi je n'en ai pas? Comment en avoir plus? ». Ce faisant elle passe à l'étape de la prise de conscience, comme source de changements des pratiques, telle que valorisée par Lafortune (voir chapitre II). D'autres participants parlent aussi d'utiliser le plaisir pour améliorer la qualité de leur travail ou pour simplement pouvoir continuer à faire de l'art encore longtemps. Enfin, la conscience par certains participants de l'évolution de la notion de plaisir à travers le temps et l'expérience est une caractéristique supplémentaire du « praticien réflexif » (Lafortune, 2007).

3.4 Pistes pour l'exploitation de la vidéo en classe

L'objectif de cette étude était de développer un outil pédagogique qui favoriserait, chez les étudiants du collégial, une réflexion sur la notion de plaisir dans la création artistique afin de soutenir l'engagement dans leurs études. Mais pour être vraiment efficace, le visionnement de la vidéo ne peut à lui seul atteindre cet objectif et donc il est nécessaire qu'il soit accompagné d'activités dans le cadre d'un cours. Dans cette partie, je propose quelques pistes d'exploitation de la vidéo que je considère intéressantes à explorer.

Activité de préparation :

Pour favoriser l'intérêt des étudiants pendant le visionnement, mais aussi pour les inciter à être sensibles à la diversité d'opinions, on peut demander aux étudiants, préalablement à la présentation de la vidéo en classe, d'anticiper ce qui va être dit sur le plaisir dans la création. Ces anticipations pourraient ensuite être comparées avec ce qui a été présenté dans la vidéo.

Activités d'analyse et de réflexion :

Il serait possible de procéder avec eux à une analyse du contenu de la vidéo en repérant les divers thèmes en présence. On pourrait pousser l'analyse en nommant les concepts et les perspectives présentés dans la vidéo et comparer l'argumentation de chacun des interlocuteurs de la vidéo. Cet exercice peut être fait de façon individuelle ou en groupe, par écrit ou en table ronde.

Le style « dialogue philosophique » de cet outil pédagogique permet de passer facilement de l'analyse de la vidéo à la discussion philosophique en communauté de recherche :

Une communauté de recherche est un groupe de personnes qui, autour d'une question qui les intéresse et à travers le dialogue, ont l'occasion d'entendre des points de vue qui divergent des leurs et, en écoutant les arguments des autres, travaillent en commun à une meilleure compréhension des sujets qu'ils discutent. Contrairement à la pédagogie magistrale, la communauté de recherche est une pédagogie dialogique de la question, de l'interrogation, de l'investigation. (Herriger, 2004)

En se basant sur les principes de la communauté de recherche, je propose d'optimiser l'utilisation de cet outil en dialoguant sur les propositions suivantes:

- Évaluer si, selon les étudiants, les participants ont bien répondu aux sujets présentés.
- Identifier d'autres contradictions que celles proposées dans la vidéo (déplaisirs et performance) comme, par exemple, plaisir et responsabilité (plaisir comme obstacle à l'atteinte d'objectifs), plaisir et sérieux (avoir trop de plaisir), plaisir et travail...

- Faire ressortir les perspectives des élèves dans les échanges comme, par exemple, au niveau de la définition des termes ou concepts et de la recherche de sens, et les comparer à celles des participants de la vidéo. Ainsi, les étudiants pourraient s'identifier à certaines définitions et approches ou, encore, pourraient verbaliser leur propre définition.
- Explorer les actions qui peuvent être prises pour prendre conscience du plaisir, verbaliser sur ses effets, l'incorporer davantage dans le processus de création et, finalement, en tirer pleinement profit.
- Mettre en commun ce qui a été présenté dans la vidéo et en classe pour produire un outil récapitulatif accessible ensuite à tous.

Activité de suivi :

Il serait intéressant de prévoir une séance supplémentaire et ultérieure de réflexion avec les étudiants pour faire un retour sur les changements que la prise de conscience du plaisir a pu initier chez les étudiants et ainsi passer à un niveau davantage métacognitif. Les actions de changement entreprises par les étudiants peuvent être ainsi partagées et bénéficier au groupe.

Autres activités connexes :

De plus, l'enseignant en arts visuels pourrait utiliser cette vidéo simplement comme point de départ ou introduction à un exercice de réflexion sur un thème différent ou élargi comme, par exemple, le processus personnel de création des étudiants.

Finalement, il serait possible d'utiliser le second DVD-vidéo composé de l'intégrale des entrevues pour examiner d'autres aspects non retenus dans le cadre de ce sujet, entre autres, la notion de plaisir dans l'enseignement.

Les limites de cette étude n'ont pas permis d'exploiter toutes ces avenues. Elles pourraient faire l'objet d'études plus approfondies.

CONCLUSION

Une des constatations à la base de mon choix de sujet était l'omission de l'importance du plaisir dans la création artistique dans les milieux artistiques et en enseignement des arts plastiques. Pourtant, mes réflexions personnelles sur mon processus de création m'ont permis de réaliser que le plaisir y tient une place importante et constante. Il est pour moi une source de motivation et d'enrichissement de ma pratique artistique.

Les données statistiques et les recherches que j'ai recensées permettent d'identifier le manque de motivation et d'engagement des étudiants comme cause du décrochage scolaire. Il est donc nécessaire de trouver des alternatives de motivation différentes de celles communément associées à la pression sociale, telles que le rendement et la performance.

L'objectif principal de cette recherche était de susciter une réflexion sur la notion de plaisir dans la création artistique qui puisse favoriser l'engagement des étudiants dans leurs études en arts visuels au collégial. Pour ce faire, j'ai développé un outil pédagogique sous la forme d'une vidéo présentant les entretiens des neuf participants de mon étude, issus des milieux artistiques, de l'enseignement ou du milieu étudiant (cégep). D'une durée de 40 minutes, la vidéo s'inspire des principes du dialogue philosophique pour diriger et approfondir la réflexion sur la notion de plaisir en création artistique.

Ce texte accompagnateur est, entre autres, une présentation des différents concepts et approches à la base de l'outil pédagogique que j'ai élaboré. Au chapitre I, j'ai voulu explorer la notion qui constitue le noyau de mon sujet : le plaisir. Ainsi, j'ai présenté différentes définitions et approches du plaisir, telles que la définition générale de Dubois, l'approche sémantique de Bentham, l'épicurisme, l'approche

psychanalytique, plus particulièrement celle de Freud, et enfin l'approche sociologique de Lowen. Ce travail de compréhension montre que, bien que ce sujet ait été abordé depuis longtemps et sous une grande variété d'angles, il est encore difficile de définir le plaisir. Le chapitre I se conclut avec la contribution du plaisir à l'enseignement des arts plastiques au niveau de la motivation, de l'apprentissage et de la création artistique.

Mais pour maximiser les bienfaits qu'on peut tirer de la notion du plaisir, j'ai proposé ensuite de lui articuler la notion de la conscience. Ainsi, le chapitre II explore la conscience sous divers angles : comme résultat de la pensée ou capacité de l'esprit, mais aussi du point de vue de la psychologie cognitive et développementale qui fait le lien entre conscience et réflexivité. J'ai présenté également quelques causes et fonctions de la conscience tout en soulignant la place particulière qu'occupe la prise de conscience au sein de la conscience. Enfin, j'ai tenté de montrer l'importance de la conscience dans le développement et l'exercice de la métacognition ainsi que l'impact favorable de la métacognition en apprentissage et dans la recherche de sens à la pratique artistique.

La dernière partie de ce texte accompagnateur se penche sur l'outil pédagogique lui-même, c'est-à-dire la vidéo destinée aux étudiants. Le chapitre III débute avec la description détaillée du processus des entretiens : sélection des participants par échantillonnage de type « boule de neige », élaboration des questionnaires et réalisation des entretiens. L'emploi des questionnaires ouverts que j'ai développés et le choix du genre d'entrevues (entrevues semi-dirigées) m'ont permis de cerner la notion de plaisir et de prise de la conscience du plaisir avec les participants. Quant à l'élaboration de la vidéo, elle repose sur des choix visuels et esthétiques, sur une approche pédagogique s'inspirant du dialogue philosophique mais, surtout, sur une analyse préliminaire des entrevues. C'est à travers le montage que j'ai organisé les idées émises par les participants en sept catégories qui constituent les sections de la vidéo. Suit une analyse du contenu des sections de la vidéo qui procède par comparaison des opinions émises par les participants avec les concepts présentés aux chapitres I et II sur le plaisir et la conscience. Cette analyse

permet de constater l'utilisation d'une grande variété dans les définitions du plaisir chez les participants. Ainsi le plaisir se trouve associé à une source de motivation dans la création artistique, à la réalisation de soi et à l'amélioration de la qualité du travail. Je termine le chapitre III en proposant différentes pistes d'exploitation de l'outil pédagogique, qui devraient permettre de pousser l'exercice réflexif sur la notion de plaisir par des activités de préparation, des activités en classe et des activités de suivi. À mon avis, il est possible de faire ces activités de façon individuelle ou en groupe, bien que je favorise l'utilisation de l'outil en communauté de recherche.

L'élaboration de cet outil pédagogique fut accompagnée de quelques agréables surprises. Les rencontres avec les participants m'ont montré que je n'étais pas seul à m'intéresser à ce sujet et à constater l'omission de l'importance du plaisir dans la création artistique dans les milieux artistiques et en enseignement des arts plastiques. Yvan Lafontaine, professeur retraité et artiste, avait même écrit ses réflexions sur le plaisir dans le cadre de son mémoire de maîtrise plus de 30 ans auparavant! En fait, j'ai pu constater que le plaisir était effectivement présent dans tous les processus de création des participants. Les variations dans les réponses des participants étaient notables au niveau des définitions du plaisir et en lien avec les étapes du processus de création.

J'avais aussi anticipé que l'âge, l'expérience et le profil des participants contribueraient à établir des différences marquées entre eux. Pourtant, bien que j'aie pu noter une différence dans les niveaux de profondeur de la réflexion et de la conscience du plaisir, qui s'accroissait avec la maturité des participants, d'un côté, les étudiants, et de l'autre, les professeurs et les artistes, j'ai été surpris de la lucidité et de la variété des propos de chacun. De plus, je n'ai pu identifier d'incohérences entre le discours des participants et leurs pratiques artistiques lors des entretiens. Par contre, plusieurs des participants ont évoqué spontanément des changements en lien avec cet exercice de réflexion et la prise de conscience du plaisir. Cela tend à valider que, pour atteindre l'équilibre à travers la prise de conscience, l'individu chemine de la perception d'un malaise vers l'amorce de changement de perception ou de comportement.

Grâce à ses fonctions d'accompagnement dans la réflexion et de stimulation à la métacognition, je considère que l'outil développé peut répondre à l'objectif principal de cette recherche. Il devrait permettre de développer une réflexion sur le plaisir dans la création artistique tout en suscitant l'engagement des étudiants dans leurs études.

Cet outil a cependant des limites. En effet, l'exploitation de l'outil dépend beaucoup de la capacité de l'enseignant à pousser la réflexion des étudiants vers un niveau métacognitif supérieur. La pratique réflexive montrée dans la vidéo aborde peu la question des changements qui découlent de la prise de conscience et ne présente pas d'exemples de moyens concrets pour favoriser le plaisir dans la création artistique. Ce travail d'identification de moyens devra donc être fait en classe. Cela pourrait constituer une nouvelle piste de recherche.

De plus, l'outil n'a pas été testé auprès de groupes d'étudiants en arts plastiques au cégep. À ce stade-ci, il est donc impossible d'évaluer sa réception ou de connaître son impact réel sur l'engagement des étudiants. Une étude évaluative subséquente permettrait un regard plus critique et aiderait également à déterminer à quelle année intégrer l'outil dans le programme.

Enfin, on peut se demander dans quelle mesure la présentation visuelle de la vidéo (choix esthétiques et support DVD-Vidéo) saura passer l'épreuve du temps. Sera-t-elle dépassée rapidement par l'utilisation d'une autre technologie plus actuelle de type interactif ? À ce sujet, il pourrait être intéressant d'intégrer la vidéo à un blogue ou un site Web éducatif qui offrirait alors la possibilité de la visionner en direct ou en différé, en individuel ou en petits groupes.

Le message que l'on retrouve dans cet outil pédagogique est simple : Bien qu'on ne puisse pas faire de la poursuite du plaisir le but de la vie, le plaisir est cependant indissociablement lié à la création artistique et à la réalisation de soi. Je souhaite que les étudiants, enseignants et artistes participants, qui ont partagé si généreusement leurs expériences et réflexions à travers ce dialogue philosophique,

puissent provoquer la précieuse « étincelle de conscience » chez les étudiants en arts plastiques du collégial qui exploreront cet outil en classe. La conscience du plaisir de créer qui s'ensuit pourrait alors contribuer à donner un sens à leurs études et à leur pratique artistique, tout en constituant une source d'énergie créatrice tout au long de leur parcours.

APPENDICE A

TABLE OF THE SPRING OF ACTION DE BENTHAM

- | | |
|---|------------------------------------|
| 1. Gratification (récompense) | 28. Blissfulness (volupté) |
| 2. Enjoyment (jouissance) | 29. Felicity (félicité) |
| 3. Fruition (assouvissement) | 30. Well-being (bien-être) |
| 4. Indulgence (complaisance) | 31. Prosperity (prospérité) |
| 5. Joy (joie) | 32. Success (succès) |
| 6. Delight (délices) | 33. Exultation (exultation) |
| 7. Delectation (délectation) | 34. Triumph (triomphe) |
| 8. Merriment (réjouissance) | 35. Amusement (amusement) |
| 9. Mirth (allégresse) | 36. Entertainment (divertissement) |
| 10. Gaiety (gaieté) | 37. Diversion (distraction) |
| 11. Airiness (légèreté) | 38. Festivity (festivité) |
| 12. Comfort (confort) | 39. Pastime (passe-temps) |
| 13. Solace (consolation) | 40. Sport (exercice sportif) |
| 14. Content (contentement) | 41. Play (jeu) |
| 15. Satisfaction (satisfaction) | 42. Frolic (fredaines) |
| 16. Rapture (ravissement) | 43. Recreation (récréation) |
| 17. Transport (transport) | 44. Refreshment (rafraîchissement) |
| 18. Ecstasy (extase) | 45. Ease (aise) |
| 19. Bliss (béatitude) | 46. Repose (calme) |
| 20. Joyfulness (jubilation) | 47. Rest (délassement) |
| 21. Gladness (satisfaction) | 48. Tranquility (tranquillité) |
| 22. Gladfulness (le fait d'être comblé) | 49. Quiet (quiétude) |
| 23. Gladsomeness (contentement extrême) | 50. Peace (paix) |
| 24. Cheerfulness (enjouement) | 51. Relief (soulagement) |
| 25. Comfortableness (douceurs) | 52. Relaxation (relaxation) |
| 26. Contentedness (assouvissement) | 53. Alleviation (allègement) |
| 27. Happiness (bonheur) | 54. Mitigation (adoucissement) |

APPENDICE B

QUESTIONNAIRES

Artistes :

- 1) Quelle est votre définition du plaisir?
- 2) Est-ce que vous trouvez du plaisir dans la création?
- 3) Comment se manifeste ce plaisir?
- 4) Selon vous, quelle est la place du plaisir dans la création?
- 5) Est-ce qu'il peut t'avoir de la création sans plaisir?
- 6) La performance et le plaisir sont-ils aux antipodes?
- 7) Que pensez-vous de l'affirmation : plus il y a de plaisir, plus il y a de la création?

Professeurs :

- 1) Quelle est votre définition du plaisir?
- 2) Le plaisir est-il important dans l'apprentissage?
- 3) Performance et plaisir sont-ils aux antipodes?
- 4) Selon vous, la prise de conscience du plaisir de créer pourrait-elle changer quelque chose chez les étudiants?
- 5) Comment faites-vous pour savoir si les étudiants ont du plaisir à créer?
- 6) Avez-vous du plaisir à enseigner? Si oui, comment le décririez-vous?

Étudiants :

- 1) Quelle est votre définition du plaisir?
- 2) Est-ce que vous trouvez du plaisir dans la création?
- 3) Si vous trouvez du plaisir dans un projet, allez-vous vous engager davantage dans sa réalisation?
- 3) Comment se manifeste ce plaisir?
- 4) Selon vous, est-ce qu'il peut y avoir de la création sans plaisir?
- 5) Devrait-on mettre plus l'accent sur le plaisir ou sur la performance dans les cours d'art?

APPENDICE C

DVD-VIDÉO : OUTIL PÉDAGOGIQUE ET ENTREVUES INTÉGRALES

Contenu du DVD-vidéo 1

-L'outil pédagogique «Le plaisir dans la création artistique» (40 min):

Définitions

L'importance du plaisir

Situer le plaisir dans le processus de création

Quand le plaisir n'y est pas

Allier plaisir et performance

Parle-t-on du plaisir?

Conscience du plaisir

-Biographies des participants

Contenu du DVD-vidéo 2

Entrevues intégrales :

Yvan Lafontaine (15:28 min)

Léopold L. Foulem (16:11 min)

Martine Galarneau (15:48 min)

Virginie Laganière (14:27 min)

Gwenaël Bélanger (13:57 min)

Mélikah Abdelmoumen (5:30 min)

Aurélie Chagnon-Lafortune (15:13 min)

François Sabourin (11:54 min)

Catherine Lisi Daoust (5:52 min)

APPENDICE D

BIOGRAPHIES DES PARTICIPANTS

Professeurs

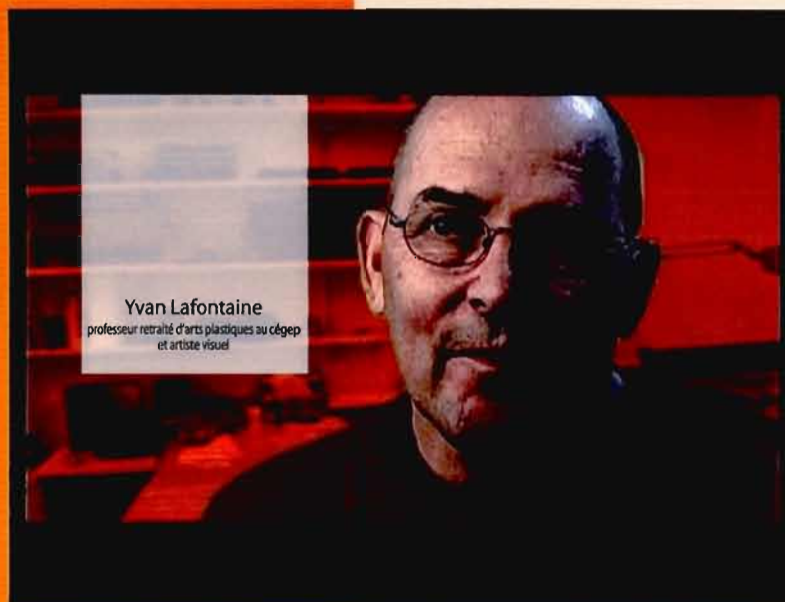
Yvan Lafontaine
Léopold L. Foulem
Martine Galarneau

Artistes

Virginie Laganière
Gwenaël Bélanger
Mélukah Abdelmoumen

Étudiants

Aurélie Chagnon-Lafortune
François Sabourin
Catherine Lisi Daoust



Yvan LaFontaine
professeur retraité d'arts plastiques au cégep
et artiste visuel

Maîtrise en arts plastiques, option création
Université du Québec à Montréal
Stage de perfectionnement en lithographie
Centre de gravure contemporaine, Genève, Suisse
Diplôme en gravure
École des Beaux-Arts de Montréal, Canada

Professeur retraité d'arts plastiques
Cégep au Saint-Jean-Sur-Richelieu
Conférencier invité
Département de gravure U.Q.A.M.
Conférence et work shop sur la gravure,
École d'art d'Altos de Chavon, République Dominicaine
Conférencier invité
Broward Community College, Fort Lauderdale, Floride, U.S.A.
Conférence et work shop sur la gravure, artiste invité
Conseil culturel de Shreveport en Louisiane, U.S.A.
Conférencier invité
Kresge Art Museum, Michigan State University, U.S.A.

2007 6th Lessedra world art print annual
Mini Print 2007
2007 5th Évora printmaking
Festival/ International biennial 2007
2007 Visible incertain, Yvan LaFontaine
Art Plus, Saint-Jean-sur-Richelieu, Québec, Canada.
2004 Global Matrix 11 An International Print Exhibition Perdue
University, West Lafayette, Indiana, U.S.A.
2004 3rd International Biennial of Miniature Art
Czestochowa.

Yvan LaFontaine pratique la peinture et l'estampe depuis le milieu des années soixante. Il interprète, dans un traitement hyperréaliste, les mutations d'images et les jeux de reflets qui naissent de la présence de miroirs et fenêtres vitrées dans son œuvre. Professeur de gravure, dessin et peinture, artiste très impliqué dans l'enseignement des arts, LaFontaine, récipiendaire du prix «Anaconda» en 1964, maintient un rayonnement international soutenu depuis 1976.

«Dans l'art d'Yvan LaFontaine, c'est le plus réel du réel qui est convoqué; sa présence familière mais étrange, sa merveilleuse présence qui est là, multiple, toujours nouvelle. La peinture de LaFontaine exerce cette fascination que donnent les face à face. Elle nous renvoie à la passion de voir».

- Marc LeBot, écrivain et historien de l'art, professeur à l'Université de Paris.

«Les images de LaFontaine parlent de la ville, de la rue, et surtout des citadins pressés regardant furtivement leur image dans les gratte-ciel/miroirs. LaFontaine se sert de la figuration pour questionner notre vision de l'art. Il nous fait nous regarder nous regardant, jusqu'à ce que nous perdions notre propre image dans la démultiplication des réflexions».

- Jocelyne Lupien, historienne de l'art, elle collabore à diverses publications sur l'art au Québec.

«Nul ne peut affronter sérieusement les oeuvres de LaFontaine sans sentir monter en soi l'inquiétude. Le monde des reflets est sans merci. Lorsque nous y sommes exposés, au coeur de la ville, nous pouvons au moins nous appuyer sur les fausses certitudes que nous livrent nos regards en effleurant, dans la profondeur de l'espace tridimensionnel, certaines zones d'une opacité rassurante. Il n'en est pas de même dans le réel bidimensionnel des oeuvres quand nous devons faire face à la défection de la surface».

- Jean Dumont, historien de l'art, collabore à diverses publications sur l'art.

«Je réutilise et je transforme dans ma production actuelle, des documents photographiques pris en un autre temps et en un autre contexte. Je les présente comme le réel dans l'œuvre mais ils sont en fait une parcelle de mémoire. Cette réintroduction dans le présent met en cause ce qui fait l'essence même du réel: le temps historique, diachronique ramené soudain dans le monde incertain de la synchronie».

Yvan LaFontaine



Léopold L. Foulem
professeur d'arts plastiques au cégep
et artiste céramiste

Master of Fine Arts (M.F.A.), Indiana State University

Expositions individuelles

- 2007 Sites (bronzes)
Galerie Lieu Ouest, Montréal, QC, Canada.
- 2006 Assemblages
Galerie Lieu Ouest, Montréal, QC, Canada.
- 2005 Allover +
Galerie Lieu Ouest, Montréal, QC, Canada.
- 2004 Santa, Blue Boy, and The Colonel: Singular Congeries in Clay
Prime Gallery, Toronto, ON, Canada.
- 2003 Encore, Garth Clark Gallery
New York, NY, USA.
- 2002 "Mélange"
Galerie d'art de l'Université de Moncton, Moncton, NB, Canada.
- 2001 Singular Abstractions
The Schein-Joseph International Museum of Ceramic
Art, Alfred, NY, USA.
- 2000 "Phantasses et soucoupes"
Musée d'art de Saint-Laurent, Saint-Laurent, QC, Canada.

Distinctions

- 2003 Prix Eloize – Artist of the year in the visual arts in Acadia.
- 2001 The Saidye-Bronfman Award for Excellence in the Crafts.
- 1999 The Jean A. Chalmers National Crafts Award

Léopold L. Foulem s'est acquis une réputation internationale dans le monde de la céramique contemporaine. Natif de Caraquet (Nouveau-Brunswick), il a obtenu sa maîtrise en arts visuels de l'Indiana State University, en 1988. Il partage actuellement son temps entre Caraquet et Montréal.

M. Foulem crée des œuvres qui font appel à notre connaissance et à notre compréhension de la céramique, tout en contestant les stéréotypes et en explorant les marges des grandes traditions de cet art. Génie technique, il conjugue érudition et humour pour former un vocabulaire bien à lui en jouant sur les renversements sémantiques qui nous obligent à remettre en question le rôle des céramiques.

Cet artiste est une sommité en ce qui a trait à l'œuvre céramique de Picasso. Il a collectionné nombre de documents sur le sujet depuis 25 ans et sa recherche a donné lieu à plusieurs publications. En outre, M. Foulem a enseigné pendant plus de 20 ans dans le cadre du programme en céramique du cégep du Vieux Montréal et, plus récemment, au cégep de Saint-Laurent, dans le Nord de Montréal. En 1999, le prix national Jean A. Chalmers de métiers d'art lui a été remis en reconnaissance de ses 30 années de travail de la céramique.

«Il faut être très audacieux, avoir une tête de cochon et savoir ce que l'on veut faire pour pratiquer un art comme le mien».

«Je suis en constante compétition avec moi-même. Il y a peut-être justement une dualité en moi entre ce qui est de l'art et ce qui ne l'est pas et que j'explore depuis plusieurs années. Une chose est sûre, c'est que je ne suis pas un virtuose, en ce sens que je n'améliore pas nécessairement l'objet que je touche»

Léopold L. Foulem



Martine Galarneau
professeur d'arts plastiques au cégep
et artiste visuel

Diplôme de Maîtrise en Éducation des arts
Université Concordia; Montréal, Québec
Baccalauréat en arts visuels - création- sculpture
Université du Québec à Montréal; Montréal, Québec
DEC en Arts Plastiques
Cégep du Vieux Montréal; Montréal, Québec

Expériences professionnelles

2007 Prisme 3 Inc.
Réalisation de décors et accessoires pour divers événements.
2004 à ce jour Conception de costumes Mireille Vachon
Conception et réalisation d'accessoires de costumes.
(Cirque du soleil, Opéra McGill, Cavalia, TéléQuébec)

Expositions de groupe

2008 The outer space / The Inner space
FOFA Gallery; Montréal, Québec
2007 Art Bal
Galerie C-Blue; Montréal, Québec
2007 Pique-Nique, Événement artistique d'art public
Montréal, Québec.

Bourse

2006 Jeunes Amériques
Projet artistique (Dessin et photographie) réalisé au Suriname.
2005 Bourse Jeunes Volontaires
Film d'animation
2001 Bourse de la Fondation McAbbie
Premier prix à l'exposition des finissants au baccalauréat
en arts visuels

Je bricole des espaces, des objets à expériences sensibles. J'emprunte des éléments de la vie courante afin de construire différentes mises en situation. Ces environnements ou interventions découpent du quotidien: vêtement, meuble, amour, corps, objet utilitaire, ainsi qu'un élément d'architecture. Je déplace, transforme, décontextualise. Dans ces espaces fabriqués, je trafique le geste ordinaire par le geste inusité. J'ai l'impression de donner des permissions là où on n'ose pas; ce sont des espaces permissifs et insolites.

Je suis captivée par le va-et-vient qui subsiste, à l'intérieur du comportement humain, entre le besoin de stabilité et le désir d'expériences nouvelles. C'est sur le rapport qui existe entre l'habitude et l'imprévu que je porte mon attention. En ce sens, les espaces que je crée offrent une pérégrination entre le connu et l'inconnu. Le connu, c'est la matérialité des objets individuels et identifiables et l'inconnu, c'est le contexte que je crée, ce qu'il révèle et ce qu'il permet. Ainsi, par la rencontre de ces deux sphères liées mais opposées, je m'interroge sur notre rapport à l'acquis et au préconçu lorsqu'ils sont sortis de leur contexte d'origine et transportés dans l'espace public de la galerie ou de la rue. J'amène le spectateur à poser des gestes peu coutumiers, comme déambuler sous un dégât d'eau, insérer sa tête dans la parcelle d'un champ d'avoine, porter des costumes de fantaisie sur la rue, insérer sa tête dans le plafond de la galerie et pour ce projet-ci, à traverser une montgolfière.

Je me questionne sur le rôle que jouent l'étonnement et le sentiment d'être désemparé dans notre rapport aux œuvres d'arts. Alors que la routine s'estompe par sa répétition, il y a, dans mes installations et interventions, un renversement: c'est le geste inhabituel qui occupe la scène et auquel on porte attention.

Martine Galarneau



Maîtrise en arts visuels et médiatiques
 Université du Québec à Montréal
 Stage d'études [son et vidéo] à l'étranger
 École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs [ENSAD]
 à Paris, France.
 Baccalauréat en arts visuels et médiatiques
 Université du Québec à Montréal

EXPOSITIONS INDIVIDUELLES

2009 INTERZONES / Figures de l'indicible
 L'Oeil de Poisson, Québec, Canada.
 2008 Figures de l'indicible
 La Centrale Galerie Powerhouse, Montréal, Canada.
 2007 Expériences pilotes
 Centre d'artistes Action Art Actuel, [avec Jean-Maxime Dufresne],
 Saint-Jean-sur-Richelieu, Canada.
 2006 Sondes
 Centre d'artistes Caravansérail, [avec Jean-Maxime Dufresne],
 Rimouski, Canada.
 2005 Hot Spots
 Dare-Dare, Centre de diffusion d'art multidisciplinaire,
 [avec Jean-Maxime Dufresne], Montreal, Canada.

BOURSES

2008 Bourse de déplacement aux artistes en arts médiatiques
 Conseil des Arts et des Lettres du Québec [Mexique]
 2006 Bourse de réalisation aux artistes en arts médiatiques
 Conseil des Arts du Canada.
 2006 Bourse de recherche
 CIAM [Centre interuniversitaire en arts médiatiques]
 2005 Bourse de recherche et création aux artistes en arts
 médiatiques / nouveaux médias [type B]
 Conseil des Arts et des Lettres du Québec

Le défi est grand. Il s'agit de créer un art capable d'exprimer l'urbanité moderne avec comme seuls instruments une caméra, une enregistreuse et une radio. Virginie Laganière, qui œuvre dans l'univers alternatif de l'art technologique depuis plus de sept ans déjà, relève pourtant le défi haut la main. La jeune femme, qui a complété sa maîtrise en arts visuels et médiatiques à l'UQAM en 2006, a réalisé de nombreux projets dans le domaine et a participé à plusieurs expositions aux quatre coins du monde. Portrait d'une artiste contemporaine.

Partir à l'étranger, Virginie Laganière sait ce que cela signifie. Elle a fait des voyages à Berlin, en Allemagne, et à Poznan, en Pologne, pour parler de son travail dans le cadre d'expositions internationales. La jeune femme a dû refuser des invitations à Séoul, en Corée du Sud, en Espagne et en Angleterre, alors que ses projets y étaient exposés. « Quand le voyage est payé, généralement, j'y vais! Mais sinon, il faut acheter soi-même son billet d'avion et payer sa nourriture et son hôtel là-bas. Ça coûte cher. » Virginie a également étudié la vidéo pendant six mois en France dans le cadre de sa maîtrise et elle a fait une résidence d'un mois dans une ville à 200 km au nord de Mexico en mai dernier.

À travers ses voyages et ses œuvres, Virginie poursuit toujours la même quête artistique : étudier l'espace urbain à travers la vidéo et le son. Pour elle, il n'existe rien de plus intéressant que le lieu. Avant de commencer ses travaux, elle doit souvent procéder à une recherche approfondie sur l'espace qu'elle va tenter d'expliquer à travers son art technologique.

La jeune femme se prête souvent au jeu des enquêteurs et des journalistes, l'interview étant une étape courante dans la réalisation de ses projets. L'art technologique est une réalité nouvelle que Virginie traduit ainsi : « On se sert des instruments technologiques pour jeter un regard sur le terrain. On veut activer d'autres modes de perception sur le monde qui nous entoure. »

Virginie Laganière



Maîtrise en arts visuels et médiatiques
Université du Québec à Montréal
Baccalauréat en arts visuels et médiatiques
Université du Québec à Montréal

Expositions individuelles

2008 Œuvres récentes
Galerie Graff, Montréal
Poursuivre le hors-champ
Galerie de l'UQAM, Montréal
2006 Courir les rues
Optica, Montréal
2004 Le Point à la ligne
Galerie Graff, Montréal
2003 Chutes
Centre d'artistes Caravansérail, Rimouski
2002 Cible de choix
Centre des arts actuels Skol, Montréal

Distinctions et Subventions de recherche

2005 Prix du public, Manif d'art 3
Manifestation internationale d'art de Québec, Québec
2005 Bourse de recherche et création (Bourse B)
Conseil des arts et des lettres du Québec
2004 Bourse de création / production
Conseil des arts du Canada
2003 Prix du public et Mention spéciale du jury
La Triennale L'art qui fait boum!, Montréal

L'observation attentive et critique de ce qui fait image dans notre quotidien est le point de départ de tous mes projets. Ma démarche se caractérise avant tout par une attitude « de bricoleur » qui consiste à jouer avec les limites de la perception que nous avons du réel et de ses zones grises à travers des procédés graphiques et photographiques. Je désire exploiter l'interaction entre ce que nous voyons et ce que nous imaginons, ou ce dont nous nous souvenons, et cela, dans les différentes activités humaines.

Tel un anthropologue des images, je m'intéresse tout autant à l'image médiatisée qu'à l'objet culturel, lesquels portent et transportent connotations, dénotations et références. Ce que l'on pense ou dit de l'image et de l'objet, de leur contenu polysémique, est pour moi plus important que leur matérialité elle-même. Ce sont les matériaux avec lesquels je travaille, en vue de créer des glissements de perception et où je mets en place ce que j'appelle des machinations du regard. Ce sont les prémices d'un espace de création, d'un chantier, où vont s'opérer des constructions, des manipulations et des transformations en jouant de manière fallacieuse avec les codes du langage des médias. Enfin, je tente, par mes projets, de questionner le statut de l'image — sa production, sa transmission et sa réception —, de mettre à l'épreuve ce que l'on voit et perçoit.

Gwenaël Bélanger



Mélikah Abdelmoumen est née à Chicoutimi, au Québec, en 1972. Elle termine une thèse de doctorat sur l'autofiction, et travaille à divers projets de recherche. Elle est l'auteure de nouvelles, d'articles et de cinq romans dont le plus récent, *Victoria et le Vagabond*, paraissait à l'automne 2008 aux Editions du Marchand de feuilles. Son précédent roman, *Alia* (Marchand de feuilles, 2006) était finaliste au Prix littéraire des Collégiens du Québec (équivalent du Prix Goncourt des Lycéens). Avant de s'établir à Lyon en juillet 2005, elle a été enseignante à l'Université de Montréal et dans divers lycées montréalais, et scénariste sur plusieurs projets de films pour le compte d'une société de production dont elle est l'une des fondatrices, Les VerboMatrices Inc. Elle est arrivée à Lyon à l'occasion d'un échange doctoral entre l'Université de Montréal et l'E.N.S, et a décidé d'y vivre et d'y écrire.

Je suis prête à aborder tous les sujets sur lesquels portent mon travail, bien sûr, mais également à faire découvrir à des lycéens la littérature dont je suis issue, la littérature québécoise, qu'il s'agisse de son rapport complexe à la métropole qu'est la France, de ses richesses méconnues, de son originalité et de sa modernité.

Les conférences/rencontres en lycée ou en collège que j'ai eu l'occasion de faire depuis mon arrivée à Lyon se sont jusqu'ici déroulées de la manière suivante : les élèves avaient lu des extraits de mon oeuvre et nous abordions en général mon travail sous l'angle de mes recherches romanesques et non romanesques sur l'autobiographie, le cinéma, la (re)construction de soi, ou tous les autres thèmes que j'aime aborder dans ce que j'écris.

J'ai également été appelée à diriger de petits exercices d'écriture autour de thèmes ou de scènes appartenant à celui de mes écrits que les étudiants avaient lu ou analysé avec leur professeur. Bien sûr, j'ai aussi présenté mon parcours et parlé des aspects très « concrets » du travail d'écrivain, des diverses étapes précédant la publication, de la promotion et de la diffusion du livre, etc. J'ai également eu le bonheur, à quelques occasions, d'entendre des extraits de mes romans mis en voix par des étudiants.

Mélikah Abdelmoumen



Aurélie Chagnon-Lafortune
étudiante en arts plastiques au cégep

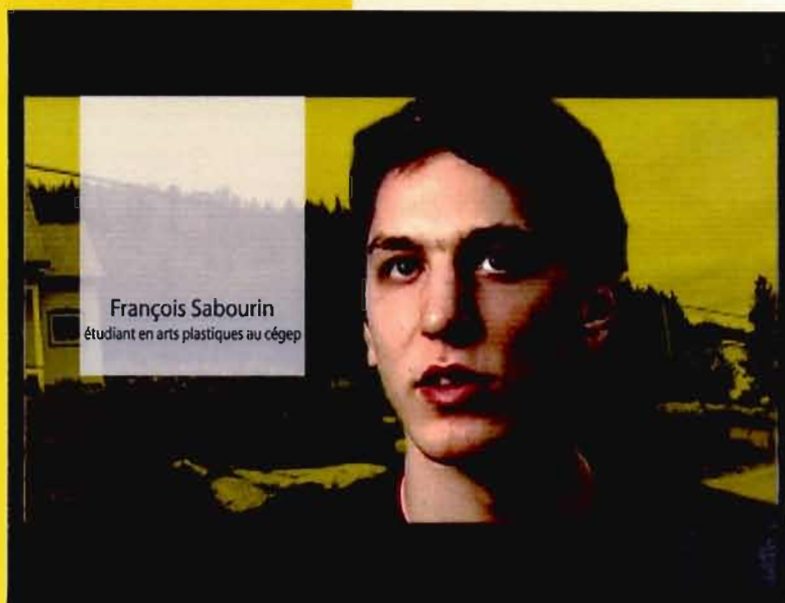
DEC en Arts Plastiques
Cégep Saint-Laurent; Montréal, Québec

Ma démarche artistique s'articule plus autour d'une exploration formelle et stylistique que thématique. En effet, le premier élément important qui la définit est la couleur : je tente, à travers mes différentes œuvres, d'explorer la force des couleurs et de comprendre les différents impacts qu'elles peuvent avoir sur le spectateur. D'autre part, je tente aussi d'aller au-delà de ce qu'on connaît en matière de couleur : je la cherche à sa source, dans la nature, je l'applique sur l'objet de l'œuvre même et la transpose en trois dimensions.

Cette façon parfois sculpturale d'aborder la couleur mène au second élément-clé de ma démarche : les matériaux. Je diversifie le plus possible les matériaux que j'utilise, tant du côté bidimensionnel que du côté tridimensionnel, me laissant guider et surprendre par les particularités de la matière. J'utilise les matériaux pour leur spécificité, et non pour simuler quelque chose d'autre, mais je cherche tout de même à dépasser leur nature initiale.

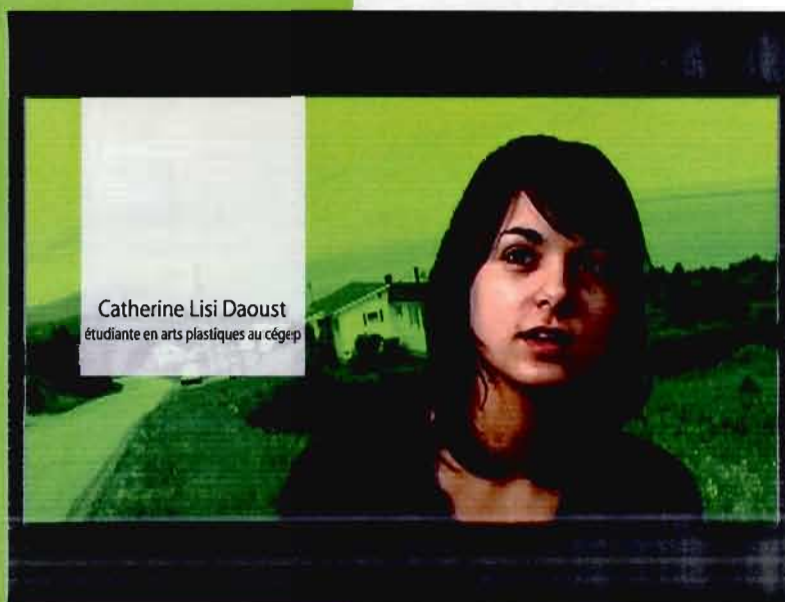
Finalement, ma démarche artistique comporte une grande part ludique : il n'y pas vraiment de raison de créer si ce n'est pour le plaisir. Ainsi, quelques-unes de mes œuvres offrent au spectateur de jouer, d'autres de rire ou du moins de sourire, et toutes sont produites dans le but fort égoïste de m'amuser. On pourrait donc résumer ma démarche artistique ainsi : une exploration ludique des possibilités matérielles de la couleur.

Aurélie Chagnon-Lafortune



François Sabourin
étudiant en arts plastiques au cégep

DEC en Arts Plastiques
Cégep Saint-Laurent, Montréal, Québec



Catherine Lisi Daoust
étudiante en arts plastiques au cégep

DEC en Arts Plastiques
Cégep Saint-Laurent, Montréal, Québec

BIBLIOGRAPHIE

- Birnbaum, Jack. (1981). *Le principe du plaisir*. Paris : Le Jour.
- Cassini, Barbara. (2004) . *Vocabulaire européen des philosophes*. Paris : Le Robert.
- Corinne, Antoine. (2008). *Petit Larousse de la psychologie*. Paris : Larousse.
- Digital Rebellion. (2009). Post production glossary. In *Digital Rebellion*. En ligne <<http://www.digitalrebellion.com/glossary.htm#G>>. Consulté le 15 mai 2009.
- Dubois, François. (2001). «*Une introduction au plaisir*». En ligne. 15 p. <<http://www.afscet.asso.fr/halfsetkafe/textes-2001/plaisir.july01.pdf>>. Consulté le 15 mai 2007.
- Fortin, Julie. (2008). L'abc des méthodes d'échantillonnage partie 2. In *SOM recherches et sondages*. En ligne <Blogue.som.ca/l-abc-des-methodes-d-echantillonnages-partie-2>. Consulté le 24 mai 2009.
- Guittet, André. (2008). *L'entretien : techniques et pratiques*. Paris : Armand Colin.
- Herriger, Alexandre. (2004). «La pratique de la philosophie avec les enfants». In *INRP : Institut National de Recherche Pédagogique*. En ligne. <<http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/6biennale/Contrib/affich.php?&mode=long&NUM=243>>. Consulté le 17 juin 2009.
- Lafortune, Louise. (2007). «Réflexions sur la conscience et la prise de conscience dans l'accompagnement d'un changement de pratiques en éducation». In *La conscience : Perspectives pédagogiques et psychologiques*. Sainte-Foy : Les presses de l'Université de Québec.
- Lafortune, Louise. (2000), *Pour guider la métacognition*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Livre & clic. (2008). «Convaincre, persuader, délibérer». In *Livre & Click*. En ligne. <<http://www.livreetclic.com/francais/cours.php?notion=4>>. Consulté le 1 mai 2009.

- Lobrot, Michel. (1992). *À quoi sert l'école?* Paris : Armand Colin.
- Lowen, Alexander. (1985). *Le plaisir*. Montréal : France-Amérique.
- Maxicours.com. (2009). «Le dialogue philosophique». In *Maxicours.com* : le No.1 du soutien scolaire en ligne. En ligne.
<<http://www.maxicours.com/soutien-scolaire/francais/terminale-l/13304.html>>. Consulté le 1 mai 2009.
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Piaget, Jean. (1974). *La prise de conscience*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pons, Francisco. (2007). «Nature, causes et fonctions de la conscience». In *La conscience : Perspectives pédagogiques et psychologiques*. Québec : Les presses de l'Université de Québec.
- Rey, Alain. (2002). *Le Robert : Dictionnaire de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Rivière, Bernard. (1996). *Le décrochage au collégial*. Laval : Beauchemin.
- Romanville, Marc. (2007). «Conscience, métacognition, apprentissage : les cas des compétences méthodologiques». In *La conscience : Perspectives pédagogiques et psychologiques*. Québec : Les presses de l'Université de Québec.
- Ruph, François. (2003). Notes du cours : *Pédagogie universitaire*. Québec : Université de Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Wanlin, Philippe. (2007). *L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels*. In ARQ : Association pour la recherche qualitative. En ligne. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_v3/Wanlin2.pdf>. Consulté le 20 mai 2009.